

Mestrado em Ensino na Especialidade do Ensino de Educação Pré-escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Dificuldades na Leitura –

O caso de um aluno do 2.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico

Estudo a apresentar no Relatório Final no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade do Ensino de Educação Pré-escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Débora Alexandra da Costa Veloso

Beja

2014

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Ensino na Especialidade do Ensino de Educação Pré-escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Orientação:

Professor Doutor José António Espírito Santo

Beja

2014

Resumo:

Este estudo tem como objetivo compreender as dificuldades subjacentes à atividade leitora no caso de uma criança do 1º ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de uma investigação que adotou o modelo de estudo-caso, adequada para procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Este estudo, como foi referido, pretende compreender as dificuldades leitoras de um aluno do 2.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, onde participarão, para além da própria investigadora e do professor titular da turma, o aluno, a professora de apoio e a terapeuta da fala.

Foram feitos alguns registos (escritos e de observação) que permitiram detetar as lacunas existentes, possibilitando que seja feita a análise das competências linguísticas necessárias à aprendizagem da leitura.

Posteriormente, e com base em todos os dados recolhidos e analisados, foi construído um plano de ação, de forma a ir ao encontro das necessidades do aluno.

Palavras-Chave: Competência linguística, aprendizagem, leitura, estudo de caso.

Abstract

This study aims to understand the difficulties involved in reading activity in the case of a child of the 1st cycle of basic education.

This is an investigation that has adopted the model-case study, appropriated to seek and understand, explore or describe events and complex contexts in which several factors are simultaneously involved.

This study, as mentioned, is intended to understand reader's difficulties in a 2º grade student of the 1st cycle of basic education, where will participate, besides the investigator itself and the class teacher, the student, the support teacher and speech therapist.

Were made some records (writings and observation) that allowed to detect the existing gaps, allowing to be done the analysis of the necessary language skills to the learning of reading. Subsequently, based on all data collected and analyzed, we built a plan of action in order to meet the needs of the student.

Key words: Linguistic competence, learning, reading, study case.

Agradecimentos

A concretização deste relatório como conclusão do Mestrado na Especialidade do Ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico só foi possível devido ao auxílio e contributo prestados por algumas pessoas e às quais só tenho a agradecer do fundo do coração, pois esta foi mais uma etapa concretizada e com a qual eu sempre sonhei.

Ao meu orientador, Professor Doutor José António Espírito Santo, pela disponibilidade para me apoiar quando enfrentei algumas dificuldades e pelos ensinamentos que pude colher através do seu apoio.

Ao professor cooperante da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, à professora de apoio e à terapeuta da fala que acompanham o aluno, pelo seu carinho, disponibilidade e ajuda prestada.

Às minhas colegas, mas acima de tudo amigas, Cátia Costa, Alice Cortez e Sara Ramirez, que sempre estiveram ao meu lado durante este percurso e que na ausência da família me incentivaram e não me deixaram desanimar e abdicar dos meus sonhos.

À minha melhor amiga Rita Ribeiro, que embora longe, sempre esteve presente no coração e à distância de uma mensagem ou de um telefonema com uma palavra de ânimo e de encorajamento.

Para finalizar, e não menos importante, antes pelo contrário, à minha grande e maravilhosa família que, desde o primeiro dia em que entrei nesta aventura, me apoiou, encorajou e assistiu em todas as circunstâncias, independentemente de tudo.

A todos, sem exceção, um especial e profundo Muito Obrigada!

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico.....	3
1. Perspetivas sobre a leitura e implicações pedagógicas	3
1.1. Sobre o conceito de leitura.....	3
1.2. Processos cognitivos implicados na leitura	7
1.3. Sobre a aprendizagem da Leitura.....	9
1.3.1. Como é que as crianças aprendem a ler?	17
1.4. Determinantes da Compreensão da Leitura:	19
Capítulo II - Estudo Empírico.....	22
1. Delimitação da problemática	22
1.1. Objetivos:.....	22
2. Modelo de Investigação	22
2.1. O projeto de um estudo de caso	24
3. Participantes.....	26
4. Instrumentos de recolha de dados	26
5. Tratamento de dados	28
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados	29
1. Resultados referentes aos três entrevistados	29
1.1. Dados referentes à caracterização dos três entrevistados	29
1.2. Dados referentes às respostas das perguntas.....	30
2. Dados referentes ao aluno.....	38
2.1. Caracterização do aluno.....	38
2.2. Dados referentes às respostas das perguntas.....	38
3 – Dados decorrentes da observação efetuada pela investigadora	40
4 – Dados resultantes da leitura do relatório da Terapeuta da Fala	42
5 – Síntese.....	44
6 – Diagnóstico de Necessidades.....	46
Capítulo IV – Plano de Intervenção.....	49
Objetivos gerais	49

Conclusão.....	61
Referências Bibliográficas	63
APÊNCICES.....	66
Apêndice I – Guiões de Entrevista	67
Apêndice II – Entrevistas.....	79
Apêndice III – Análise de Conteúdo.....	90
ANEXOS	97
Anexo 1 – Atividades Propostas	98

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo conceitual de leitura	4
Figura 2 - Diagrama da relação entre as três faces da Linguagem	17
Figura 3 - Características do processo de aquisição da leitura e da escrita	18

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dificuldades sentidas pelo aluno	30
Quadro 2 - Causas dessas dificuldades	31
Quadro 3 - Comportamento	32
Quadro 4 - Causas dos problemas comportamentais	33
Quadro 5 - Capacidades do aluno	34
Quadro 6 - Atividades realizadas	34
Quadro 7 - Recursos Materiais e Humanos para incluir alunos com NEE	36
Quadro 8 - Necessidades de Intervenção	46

Introdução

A presente proposta de estudo como conclusão do mestrado que frequentei, decorre da minha curiosidade e preocupação relativamente, às dificuldades sentidas na aprendizagem e desenvolvimento da leitura por parte das crianças no 1º ciclo do ensino básico e às estratégias que são possíveis de implementar para combater esta lacuna e, por consequência, levar as crianças ao sucesso.

Como é do conhecimento de todos, através da leitura, as crianças desenvolvem a sua criatividade, imaginação e adquirem cultura, conhecimentos e valores. É ainda através da prática da leitura que o ser humano aprende a ler mais e melhor e desta forma a aumentar o seu vocabulário, por isso, a leitura é de tal forma importante, que saber ler e escrever se assume como um direito de todos os cidadãos nas sociedades alfabetizadas. A escolaridade obrigatória tem necessariamente o dever de desenvolver estas competências básicas, pois é importante que a criança as adquira desde o início da sua caminhada escolar, para que mais tarde, não se depare com repercussões negativas na sua vida académica, bem como em praticamente todas as dimensões da sua vida quotidiana, uma vez que a linguagem escrita está por todo o lado, e se por alguma razão a pessoa não for capaz de a descodificar, isso trazer-lhe-á grande limitação. É por esta razão que, segundo Cruz (2007), o ensino da leitura tem sido, e continua a ser, um dos temas mais debatidos no âmbito da escola, criando grandes dúvidas e expectativas.

A leitura frequente ajuda também a criar familiaridade com o mundo da escrita, ou seja, a fixar a grafia correta das palavras e desta forma uma desencadeia a outra. É por estas e outras razões que ler é essencial à vida e à instrução do Homem.

Através deste relatório final pretendo, portanto: conhecer as competências linguísticas associadas à aprendizagem da leitura e o seu processo; perceber quais as dificuldades sentidas na leitura, por parte de uma criança do 1º ciclo do ensino básico; e encontrar estratégias para as superar.

Este estudo é constituído por quatro partes fundamentais: Enquadramento Teórico, Estudo Empírico, Apresentação e Análise dos Resultados e o Plano de Intervenção.

A primeira, respeitante ao enquadramento teórico do tema, inclui uma abordagem à temática da aprendizagem da leitura e das suas competências linguísticas, essenciais para o sucesso deste processo.

Numa segunda fase, foi delimitada a problemática, onde constam os objetivos do estudo, o modelo de investigação adotado, os participantes e os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a forma como foram tratados.

Na terceira parte constam a análise e apresentação dos resultados referentes às entrevistas, à observação naturalista realizada pela investigadora e à informação prestada pela terapeuta da fala, através de um relatório do aluno.

Na quarta parte é apresentado o Plano de Intervenção, onde constam as atividades propostas, bem como os seus objetivos.

Fazem parte ainda deste trabalho, a conclusão, os apêndices e os anexos.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Perspetivas sobre a leitura e implicações pedagógicas

1.1. Sobre o conceito de leitura

A prática de leitura é extremamente importante para ajudar no desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico e da capacidade de interpretação de cada pessoa; na estimulação e desenvolvimento da imaginação, bem como no enriquecimento lexical (vocabulário).

O prazer da leitura deve ser estimulado logo desde a infância, uma vez que ler faz parte da formação cultural e intelectual de cada indivíduo. Desta forma, Niza *et al.* (1998, p. 15) refere que *cultivar o gosto em ler e em aprender começa desde muito cedo, ou pelo menos deveria ser assim, podendo considerar-se a base da formação ao longo da vida.*

A leitura e a escrita iniciais, pressupõem a descoberta da relação grafema-fonema, baseada no esforço e dedicação da criança para realizar a conversão das letras em sons (na leitura), alcançada através da reflexão consciente (consciência fonológica).

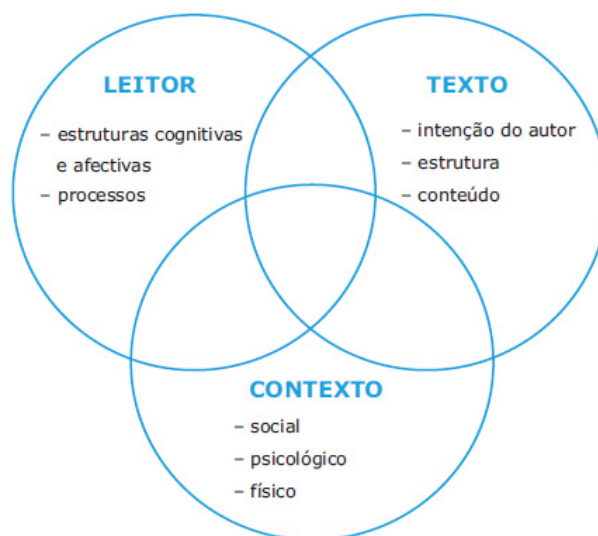
De uma forma bem explícita acerca do conceito de leitura e do ato de ler, Sim-Sim (2009, p. 9) afirma que:

(...) Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.”

Para Viana (2009), citando Giasson (1993) e Irwin (1986) a compreensão da leitura é resultado da interação entre, pelo menos, três grupos de fatores – Leitor, Texto e Contexto que, por sua vez, se podem dividir em sub-processos discretos e igualmente importantes para a leitura eficiente.

Na figura 1 apresenta-se este modelo interativo.

Figura 1 - Modelo conceitual de leitura



Fonte: Viana, F. L. (2009, p. 13)

A interação para que este modelo aponta permite que o entendimento do conceito da leitura tenha vantagens em termos educacionais. Se, por um lado, é exigida uma avaliação diferenciada de cada processo, é permitido, por outro lado, a identificação daqueles processos que poderão apresentar problemas, facilitando assim, que haja tanto uma alteração de práticas, quanto uma intervenção mais dirigida (Viana, 2009).

Para nos tornarmos leitores precisamos, em primeiro lugar, de aprender a ler de modo fluente, ou seja, sermos capazes de decodificar e atribuir significado às palavras e, por consequência, querer ler. É importante que estas duas condições estejam presentes: competência leitora e vontade. No entanto, acontece que, por vezes, sendo o processo da leitura um processo penoso e difícil, depois de se conseguir dominar a técnica, considera-se muitas vezes que o dever está cumprido e o desejo de ler desaparece e só se lê por imposição.

Centrando-se sobre o conceito de leitura Sim-Sim (2007, p. 7) refere que (...) *Ler é compreender; obter informação através do que é lido e aceder ao significado do texto.* Desta forma, não se pode falar em leitura se não houver compreensão, isto é, para aprender a ler é preciso, previamente, aprender um código (escrito) e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito. Por outras palavras, (...) *por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao*

que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto (Sim-Sim, 2007, p. 7). A autora refere, ainda que, assim como acontece na compreensão do oral, o importante na aprendizagem da leitura é a compreensão do significado da mensagem que está a ser transmitida, sendo que a compreensão do que é lido resulta do tipo de interação que o leitor tem com o texto. É por essa razão que, perante um mesmo texto, diversos leitores têm níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante uma série de textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Segundo a autora, os fatores que estão na base da dificuldade da compreensão de textos pelo mesmo leitor dizem respeito ao *conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto* (Sim-Sim, 2007, p. 8).

Como leitora, se eu estiver perante um texto em que o vocabulário me é desconhecido ou complexo e/ou se o assunto não me suscitar qualquer curiosidade ou interesse e com qual não tenha grande convivência, não vou ter qualquer proveito em lê-lo porque à partida não vou conseguir atingir um nível de compreensão adequado ao meu interesse, pois a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler.

Daí Sim-Sim referir que:

(...) a compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. Simultaneamente, tal como num círculo virtuoso, a leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos (2007, p. 8).

Nesta perspetiva, uma vez que a compreensão da leitura é afetada pelo conhecimento prévio do leitor acerca de um determinado assunto e pelo conhecimento das palavras utilizadas ao longo do texto, há duas componentes pedagógicas a ter em consideração no ensino da leitura:

- *Conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida;*
- *Desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças* (Sim-Sim, 2007, p. 8)

O conhecimento acerca do significado da palavra escrita é essencial para a prática leitora e quanto maior for a riqueza lexical, maior será a velocidade na

capacidade da análise de palavras desconhecidas e, portanto, melhor será a compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007).

Muitos autores defendem que a leitura é o resultado da interação de vários fatores e que envolve a ativação de um conjunto de subprocessos, como por exemplo, reconhecer as letras e as palavras.

Embora pareça contraditório, no ensino da leitura dá-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo, pois a criança ao reconhecer as letras e conseguindo formar palavras, rapidamente compreende aquilo que está a ler.

Ao ler, o sujeito constrói sentidos e desenvolve diferentes competências. De uma forma simplificada, podemos falar em dois grandes grupos de competências:

- Competências básicas, ao nível do reconhecimento de letras e de palavras (decifração);
- Competências ao nível da construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo).

Segundo Cruz (2007) o ato de ler consiste na transformação dos símbolos gráficos em significados. Quer isto dizer que, um leitor que não seja capaz de transformar uma sequência de grafemas em sons, não consegue compreender uma frase escrita.

Por outro lado, há quem entenda que a leitura é muito mais do que a descodificação da palavra escrita. É sim um ato individual de compreensão e de interpretação do significado da linguagem escrita. Desta forma, tal como sublinham Sobrino *et al.* (2000, p. 31), *o ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente.*

A delimitação do conceito de leitura remete-nos ainda à verdadeira relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral, relação essa expressa por Sim-Sim (2006, p. 36, citado por Weaver, 1988, segundo Hempenstall, 1996) da seguinte forma, *qualquer coisa que eu possa dizer posso escrever, qualquer coisa que eu possa escrever posso ler.* Por isso, esta relação entre os usos primários (falar e compreender o oral) e secundários (ler e escrever) da língua é uma das condicionantes da compreensão da leitura – a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua. Posto isto, é mais do que

óbvio que não podemos separar a leitura da linguagem oral, à qual se encontra subjacente o sistema de escrita que a suporta.

Assim, sendo a leitura considerado um uso secundário da língua, as suas competências não são adquiridas naturalmente, tal como acontece com a língua oral.

1.2. Processos cognitivos implicados na leitura

Atualmente existe um acordo generalizado de que a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado.

Assim, os vários modelos explicativos da leitura parecem ser unânimes considerando-a como uma atividade múltipla, complexa e sofisticada, que implica a coordenação de um conjunto de processos de diferentes tipos, sendo a maioria deles automáticos e não conscientes para um leitor fluente.

Deste modo, de acordo com uma abordagem cognitiva, e reforçando a ideia de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis, verifica-se que esta começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global de diferentes processos.

Nesta perspetiva, segundo Cruz (2007, p. 45, citado por Rebelo, 2003), ler envolve quatro tipos de processos: *o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do ato léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos e a construção de significados a partir de índices visuais.*

De uma forma um pouco mais detalhada, Cruz (2007, p. 50, citado por Chauveau, Rogovas-Chauveau & Martins, 1997, *in* Silva, 2003) sugere que o ato de ler envolve a participação coordenada de oito operações cognitivas:

(...) identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar o sentido do texto; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; e reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas.

Por sua vez, Cruz (2007, p. 46, citado por Fonseca, 1999) sugere que a leitura

é constituída pelos seguintes processos:

1. *Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual;*
2. *Identificação visuo-auditiva, respeitante à área de associação visual;*
3. *Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, isto é, do código;*
4. *Integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, ou seja, quando se generaliza a correspondência letra-som;*
5. *Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.*

Também numa tentativa de explicar os processos cognitivos e linguísticos que funcionam de modo concorrente, automático e sincronizado para a leitura e compreensão de um texto, Cruz (2007, p. 46, citado por Ehri, 1995) define os seguintes processos:

- *O conhecimento da linguagem*
- *O conhecimento do mundo*
- *O conhecimento metacognitivo*
- *Memória do texto;*
- *Conhecimento do sistema grafo-fónico;*
- *O acesso ao léxico.*

Por outro lado, e segundo o mesmo autor (2007, p. 47, citado por Das, Naglieri & Kirby, 1994), o processo da leitura ocorre numa progressão de oito níveis correspondentes:

1. *Elementos – Os elementos são linhas ou curvas com as quais as letras são compostas (e.g., C, 3, |). Cada letra é composta por um conjunto diferente de elementos, os quais o cérebro tem de aprender a reconhecer.*
2. *Letras – (...) as letras são a base do nosso alfabeto, elas têm de ser familiares para todos os leitores. Nas fases iniciais do processo de leitura as pessoas aprendem a reconhecer as letras, usando para tal um processo automatizado de deteção de elementos.*
3. *Sons ou unidades silábicas – Este é o nível no qual o som fica*

associado às letras ou combinação de letras.

4. *Palavras – (...) estão armazenadas na memória de longo prazo e o reconhecimento de uma palavra envolve uma pesquisa nessa memória.*
5. *Frases – As frases são grupos de palavras que estão organizadas com sentido;*
6. *Ideias – O conjunto de ideias de um texto é o conjunto de todas as coisas que são ditas no texto;*
7. *Ideias principais – Algumas ideias podem ser usadas, outras podem ser combinadas entre si ou com os conhecimentos prévios da pessoa, ou pode mesmo haver uma ideia que constitui em si uma ideia principal.*
8. *Temas – Os temas são uma abstração das ideias principais.*

Verificamos assim que, na perspectiva do autor atrás citado, este processo de leitura ocorre numa progressão de oito níveis distintos de complexidade e abstração crescentes. O leitor deverá começar com a detecção visual das linhas (dos elementos da escrita) até chegar à interpretação de temas e mensagens mais complexas.

Em síntese, a aprendizagem da leitura não é a aprendizagem de uma nova linguagem, mas sim a relação entre a linguagem auditiva (já existente e dominada) e uma linguagem visual que a substitui (Cruz, 2007, segundo Fonseca, 1999; Heaton & Winterson, 1996).

Desta forma a leitura envolve a decodificação de símbolos gráficos (grafemas ou letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado (Cruz, 2007).

1.3. Sobre a aprendizagem da Leitura

Para poderem aprender a ler as crianças devem compreender que, no caso do nosso sistema alfabético de escrita, as palavras são constituídas por letras, espacialmente ordenadas, que correspondem a sons, ou conjunto de sons, temporalmente ordenados. No entanto, a linguagem escrita, obedecendo a uma disposição espacial, sofre sucessivas experimentações de construção e reconstrução das palavras escritas já conhecidas (Almeida, 2010).

Segundo esta autora, no processo da aprendizagem da leitura, a memória, a

organização temporo-espacial e a lateralidade têm uma grande importância, uma vez que o que está escrito se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita e existe uma correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada.

Segundo Sim-Sim (2009), ao contrário do que acontece com a linguagem oral, aprender a ler não é um processo dito natural, uma vez que um sistema de escrita alfabética não é aprendido através da simples exposição ao material escrito.

Esta autora (op. cit., 2009, p. 15) refere que *aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina*.

Não considerando apenas a descodificação e reprodução de símbolos, mas, sobretudo, a apropriação do conhecimento que permita uma leitura dinâmica, que humanize o sujeito inserindo-o na sociedade; a aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma ferramenta indispensável para a inserção social de qualquer indivíduo.

À aquisição natural da linguagem oral, segue-se a aprendizagem escolar da linguagem escrita. Desta forma, é unânime reconhecer-se a importante relação entre a leitura, a escrita e a linguagem oral. Estes aspetos são indissociáveis, pois *não há leitura senão onde há (ou, mais precisamente, onde houve) escrita* (Morais, 1997, p. 109).

As relações entre a aquisição da língua falada e a aprendizagem da língua escrita são estreitas e por isso um atraso na aquisição da linguagem falada pode impedir ou retardar a aprendizagem da linguagem escrita.

O reconhecimento da palavra escrita (processo cognitivo em que o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral) é a base fundamental da leitura.

Para que a aprendizagem da leitura ocorra com sucesso, é preciso que seja ensinada, pois trata-se de um processo que não é nada simples, antes pelo contrário, *bastante moroso e complexo e que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina* (Sim-Sim, 2001, p. 97).

É um processo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a compreensão, a extração de informação e o sentido do texto.

Na aprendizagem formal da leitura numa língua de escrita alfabética, como é o caso do português, os leitores devem perceber que a escrita é comandada pelo

princípio da correspondência entre unidades sonoras e unidades gráficas (fonema-grafema) e devem compreender que ler não significa apenas reconhecer e nomear letras, mas sim aprender a uni-las e combiná-las com o objetivo de praticar a recodificação fonética (Sim-Sim, 2006, segundo Pinto, 1994).

Sim-Sim (2006) refere que o ensino da correspondência grafema-fonema (letra-som) é um aspeto muito importante a ter em conta no ensino inicial da prática leitora, mas para que a leitura atinja a sua verdadeira dimensão, o ensino da decifração tem que ser incorporado num contexto de linguagem total (segundo, Ira, 1997), para não se tornar numa rotina desmotivante e sem sentido.

De acordo com a autora, *decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas* (Sim-Sim, 2009, p. 12)

A autora diz-nos ainda que no processo de identificação da palavra, o leitor é capaz de utilizar diversas estratégias de acordo com o conhecimento que tem da palavra escrita. Desta forma, ele utiliza estratégias lexicais (estratégias de acesso direto e automático ao léxico) quando a palavra lida é familiar, sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. Caso contrário, quando se vê diante de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor utiliza estratégias sublexicais (Sim-Sim, 2009).

Na prática leitora, a grande função da escola é ensinar a ler fluentemente, ou seja, a tirar partido daquilo que é material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço.

Segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 25):

(...) a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extração do significado e a consequente apropriação da informação transmitida pela escrita são os objetivos fundamentais da leitura, dependendo do nível de compreensão atingido pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Estas autoras referem, ainda, que o percurso da aprendizagem da leitura deve estar direcionado para o aspeto da fluência, que por sua vez, implica a rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido.

A aprendizagem da leitura é, sem dúvida alguma, um marco muito importante na vida escolar do aluno. Segundo Lopes (2012, p. 20) (...) *há que ter presente, que ler e escrever é uma das tarefas mais complexas que a criança tem de enfrentar aquando do início da escolarização e como tal, um possível acontecimento indutor de stress escolar infantil.*

De acordo com Taveira (2005, citado por Morais, 1994) ao entrar para a escola, a criança num primeiro passo, vai aprender a ler e a escrever, mas depressa terá de utilizar essas duas ferramentas para adquirir vários conhecimentos. Assim, a leitura e a escrita são, ao mesmo tempo, ferramentas de estudo, pelo que se a criança não aprender a ler e a escrever, também não vai ser capaz de fazer outro tipo de aprendizagens. Desta forma, existem alunos que tendem a ter mais dificuldade do que outros no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, e por isso, o seu desinteresse na leitura tem tendência a ser cada vez maior.

Segundo Santos (2012, citado por Prole, 2008, p. 48):

(...) se as primeiras abordagens à leitura e à escrita forem prazerosas, estimulantes, enriquecedoras e positivas, depressa a criança descobre que, apesar de ser uma tarefa árdua, a aprendizagem da leitura lhe permite abrir as portas a um mundo novo e que lhe possibilita descobrir coisas novas.

É consensual o facto de se considerar que o contacto com os livros e com a leitura antes da entrada no 1.º ano de escolaridade, ano da aprendizagem formal da leitura, se revela importante não só para a aquisição desta competência fundamental, mas também para a descoberta do prazer de ler.

O ensino formal da leitura, no início da escolaridade, está associado à aprendizagem das letras ou grafemas, os quais representam os sons da fala. No entanto, antes do ensino formal, segundo, Sim-Sim (2009, p. 15), *os aprendizes de leitor já percorreram, desejavelmente, um longo caminho de enamoramento com a linguagem escrita.* Desta forma, a autora (2009, segundo o ideal de Linnea Ehri, 1997) mostra-nos o percurso de aprendizagem da leitura em três fases distintas – fase de leitura pré-alfabética, fase de leitura parcialmente alfabética e fase de leitura totalmente alfabética.

Como refere a autora (2009, p. 16):

- (...) leitura pré-alfabética que pode ser observada desde os 3 anos

de idade. Trata-se de uma identificação logográfica da palavra em que o reconhecimento é conseguido com base em chaves contextuais (...)

*- (...) fase em que a criança tende a identificar a palavra com base na letra inicial. Esta é para Ehri a fase de **leitura parcialmente alfabética**, muito comum no final da educação pré-escolar (...)*

*- (...) com o ensino formal da decifração, passaporte para a aprendizagem da recodificação fonológica, o aprendiz de leitor entra na **fase alfabética plena**. Para além do ensino da correspondência som/letra e da rápida identificação global da palavra, é muito importante para a aprendizagem do reconhecimento de palavras que o ensino não negligencie nesta fase o reconhecimento de padrões ortográficos.*

Assim, verificamos que ao longo dos anos a criança irá passar por algumas etapas até chegar à fase de leitura plena.

Segundo Ehri, o nome dado a cada fase é baseado no tipo de ligação entre as formas escritas da palavra e a sua pronúncia e significado na memória (Cruz, 2007).

Assim, a primeira fase caracteriza o período mais precoce da leitura de palavras, onde inicialmente a criança irá apenas utilizar chaves contextuais visuais, onde pode ou não envolver as palavras, pronúncia ou significado dessas palavras (Cruz, 2007), isto é, irá ler algumas palavras dada a sua estrutura gráfica e a convivência que esta tem com a palavra, como é o caso, por exemplo, do reconhecimento escrito dos colegas no jardim-de-infância, ou de uma marca de gelados. Não existe, portanto, a relação de letra/som para lerem, recorrendo a criança a pistas visuais.

Posteriormente a descoberta da criança sobre a linguagem escrita diz respeito à existência de letras. Aqui a criança já percebe que existem letras e que essas letras formam palavras, palavras essas com as quais a criança interage, seja na escola, na rua, no jardim-de-infância. Aqui as letras passam a ter uma entidade importante na vida da criança, sendo que a letra inicial de cada palavra ganha maior importância e individualidade e passa a ter um nome e um som característico, que geralmente é a primeira letra do seu próprio nome. Esta será a ponte para a identificação do princípio alfabético (Sim-Sim, 2009). Nesta fase, os aprendizes lêem através da relação entre apenas algumas das letras das palavras e os seus sons, ou seja, ainda

não são capazes de utilizar toda a informação respeitante à correspondência letra/som (grafema/fonema) da palavra, recordando e aplicando apenas algumas dessas correspondências que são mais salientes (Cruz, 2007). Uma vez que a primeira e última letras e sons das palavras são consideradas mais fáceis, estas são as conexões letra/som mais utilizadas pelo leitor, às quais Ehri denomina de pistas fonéticas, que é o exemplo da palavra “bola”, onde o leitor consegue fazer a ligação grafema/fonema apenas pela letra “b” e “a” da palavra, utilizando essa informação para a lerem. No entanto, a utilização destas pistas fonémicas, pode trazer limitações, uma vez que palavras com letras semelhantes podem ser confundidas, como por exemplo, as palavras “bola”, “bota” e “bala” (Cruz, 2007).

Finalmente a terceira e última fase, segundo o autor, diz respeito ao ensino formal da decifração, onde os leitores já identificam e recordam todas as correspondências entre letras vistas nas palavras e os sons detetados na sua pronúncia (Cruz, 2007). Aqui a criança já é *capaz de segmentar as palavras nos seus fonemas e sabem que esses fonemas são representados por grafemas, identificando-os no nosso sistema alfabético* (Cruz, 2007, p. 122). Embora nesta fase a criança já seja capaz de descodificar as palavras escritas através da correspondência de letra/som, quando ela pratica a leitura de palavras vezes suficientes, as palavras passam a ser conhecidas visualmente, o que trás vantagem ao leitor, uma vez que a sua leitura passará a ser muito mais rápida e fluente. Desta forma, ao contrário do que acontece na fase anterior, em que a criança só identificava a primeira e última letra de uma palavra e isso poderia confundir a criança, aqui (...) *as confusões são eliminadas, pois as representações das palavras memorizadas pelos leitores são suficientemente completas para que estes distingam facilmente palavras semelhantes* (Cruz, 2007, p. 123).

Em síntese, estas fases apresentadas por Cruz (2007, citado por Ehri, 1997) mostram-nos o modo como aprendemos a ler e todo o processo envolvente nessa aprendizagem que se vai alterando ao longo do desenvolvimento. De acordo com o seu conhecimento, e focando a sua atenção nas pessoas com dificuldades na leitura, Ehri sugere-nos que estas terão algumas dificuldades em progredir da fase alfabética parcial para a seguinte, que diz respeito à fase alfabética total (Cruz, 2007).

De acordo com Rebelo (2001) aprender a ler tornou-se uma necessidade básica, pois é fundamental para se poder viver em sociedade e comunicar, para se ser aceite e para participar nos recursos que se oferecem a todos os cidadãos e é também

considerada uma ferramenta imprescindível na sociedade atual, podendo determinar o sucesso pessoal, profissional e social de cada cidadão.

Esta ideia é reforçada por Carvalho (2011), que assegura que esta atividade é, ao mesmo tempo, fruto e motor de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens.

No entanto, sendo a aprendizagem da leitura um trabalho delicado e complicado, para muitas crianças é mesmo uma tarefa absolutamente difícil ou quase impossível.

Desta forma, não podemos esquecer que é na escola que a criança deve executar tarefas importantes e motivadoras para o seu desenvolvimento pessoal e assim, sentir-se ativamente envolvida. Caso contrário, depressa nascerá um sentimento de inferioridade pessoal, dando origem a uma baixa autoestima e o insucesso será cada vez maior.

No entanto, face ao fracasso há alunos que apresentam uma melhoria no seu desempenho, enquanto outros apresentam desempenhos ainda mais fracos.

Segundo Taveira (2005, citado por Dweck e Licht, 1980), os primeiros justificam o seu fracasso através de fatores variáveis e controláveis, como o esforço insuficiente, desinteresse momentâneo ou mesmo más estratégias de estudo, mas que no entanto, intensificam o esforço e a concentração para que haja melhoria no seu desempenho. Os segundos, por sua vez, já atribuem o fracasso a fatores invariáveis ou incontroláveis, como por exemplo, falta de inteligência ou pouca capacidade intelectual, mas em contrapartida refugiam-se no desânimo, apresentando decréscimos de esforço e concentração.

Desta forma, para o primeiro grupo de alunos, o fracasso é encarado como superável e constitui até um desejo de mudança, enquanto para o segundo grupo o fracasso é insuperável e paralisante (Taveira, 2005, segundo Barros, 1986).

No âmbito dos processos de aprendizagem importa considerar o construto de autoeficácia. O conceito de autoeficácia pode ser entendido como a perceção de um indivíduo relativamente à sua capacidade para desempenhar uma tarefa particular com êxito, ou à *crença nas próprias capacidades para organizar e executar as atividades, requeridas para gerir situações prospetivas* (Taveira, 2005, p. 64, citado por Bandura, 1997).

Assim, a escola é o contexto ideal para o desenvolvimento e generalização de perceções de autoeficácia, pois se *os julgamentos que as pessoas fazem acerca da*

sua eficácia pessoal constituem os melhores preditores do seu envolvimento e persistência em diferentes tarefas (Taveira, op. cit., p. 64, citado por Gonçalves, 1990, p. 76), é de prever que as crianças que se julgam ineficazes acabam por manifestar desinteresse pelas tarefas que lhes são propostas.

Tendo em conta o guião de implementação do programa de português do ensino básico (Silva *et al.*, 2011), o papel do professor no processo de aprendizagem da leitura é muito importante, pois é ele quem deve ensinar e fazer crescer a vontade de querer ler como experiência voluntária, fazendo com que essa atitude e esse gosto se mantenham vivos ao longo do percurso escolar do aluno e para além dele. Estas devem ser, portanto, algumas das linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico. Para tal, é possível considerar-se três grandes momentos.

(...) Num primeiro momento, que ocorre aquando da chegada à escola do 1.º ciclo, podendo começar em meio familiar ou no jardim-de-infância, temos uma fase da descoberta da linguagem escrita. Num segundo momento que, idealmente, nunca deveria ultrapassar o final do segundo ano de escolaridade, a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas de decifração¹. Por último, temos uma etapa em que já se domina a técnica de leitura e, se tudo tiver corrido bem, se lê, sobretudo: i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados. Esta fase estende-se até ao final da escolaridade e ao longo de toda a vida (Silva, *et al.*, 2011, p. 7).

O desenvolvimento da competência leitora estende-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, integrando o indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criar hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida.

Na escola e fora dela, os alunos precisam de utilizar social e individualmente a leitura para fazer coisas; para se formar e informar; para se documentar e/ou para interagir (Silva, *et al.*, 2011).

Para aprender convenientemente, a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos utilizados e os estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais. Num meio rico, favorável à realização de experiências diversificadas, as crianças desenvolvem as

¹ Segundo Sim-Sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: A Decifração. Lisboa: Ministério da Educação.

suas potencialidades.

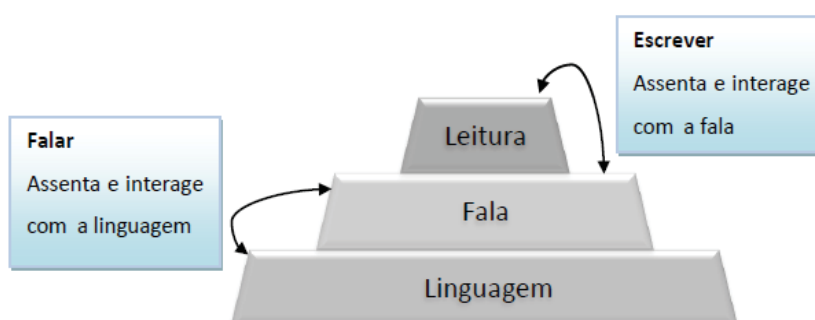
1.3.1. Como é que as crianças aprendem a ler?

A leitura e a escrita exigem o uso de competências cognitivas complexas uma vez que são uma representação simbólica de outra representação simbólica (a linguagem, nomeadamente na sua vertente fonológica; Cruz, 2007).

Como podemos observar no esquema da figura 2, a leitura e a escrita estão baseadas na linguagem.

O modelo fonológico (Lopes, 2012, segundo Shaywitz, 2006) tem vindo a ser utilizado pelos investigadores para compreender a relação entre os diferentes componentes da linguagem e a sua relação com a linguagem escrita. De acordo com este modelo, a linguagem funciona como uma série de módulos, cada um deles especializado num aspeto da linguagem. Nos níveis mais altos estão os módulos da semântica, sintaxe e discurso. No nível mais baixo está o módulo fonológico que processa os diferentes elementos sonoros da linguagem. O código fonológico (conjunto de fonemas que permite construir todas as palavras da língua) funciona como a chave para os níveis linguísticos superiores e é importante tanto para a fala como para a leitura.

Figura 2 - Diagrama da relação entre as três faces da Linguagem



Fonte: Lopes (2012, baseado em Cruz, 2009, p.15). *Uma abordagem cognitiva da Leitura*²

Segundo alguns autores (Lopes, 2012) com o conjunto de experiências proporcionadas pelo meio, as crianças traçam representações simbólicas dos conceitos e associam-nos à respetiva palavra (cadeia fónica que veicula significado).

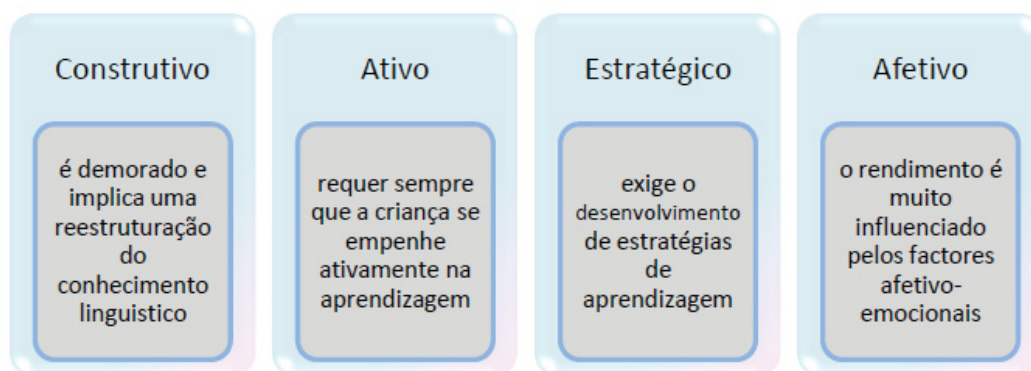
² Consultado em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9721/1/tese_ana%20lopes.pdf

Esta combinação de cadeias de sons a conceitos resulta na compreensão de palavras faladas à qual será sobreposto o conhecimento visual (palavra escrita) num processo de transferência de sinais (Lopes, 2012, segundo Fonseca, 1999, Heaton e Winterson, 1996).

No entanto, enquanto uma criança neurologicamente normal e imersa num ambiente linguístico adequado aprende a falar de forma natural através da interação com o meio linguístico, o mesmo não se passa com a leitura. Isto verifica-se porque há diferenças fundamentais na aquisição dos dois códigos. Se por um lado, a linguagem oral é adquirida de forma inconsciente porque existem circuitos neuronais inatos (módulo fonológico) preparados para analisar as cadeias fónicas e adquirir a linguagem oral a linguagem escrita tem de ser aprendida de forma consciente e intencional (Lopes, 2012, p. 16, citado por Shaywitz, 2006).

Segundo Lopes (2012, p. 17, citado por Citoler, 1996) a aquisição das competências da leitura e da escrita é um processo construtivo, ativo, estratégico e afetivo (figura 3), deixando claro o esforço que esta tarefa exige aos leitores principiantes.

Figura 3 - Características do processo de aquisição da leitura e da escrita



Fonte: Lopes (2012, adaptado por Cruz, 2009, p.16). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*³

Considerando esta informação, compreende-se a relevância de outras competências cognitivas no processo de aprendizagem da leitura. Uma das competências a que os autores dão mais relevância é à memória de trabalho, isto é, à capacidade de reter a informação enquanto se vai processando nova informação, que

³ Consultado em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9721/1/tese_ana%20lopes.pdf

vai sendo obtida (Lopes, 2012, segundo Cruz, 2009). A leitura requer que se detenham as palavras ou frases lidas enquanto se antecipa e elabora a informação que se segue (Lopes, 2012, segundo Cítoles, 1996, baseado em Cruz, 2009).

Um estudo realizado por Capovilla (2004), citado por Lopes (2012) revelou que as capacidades cognitivas relacionadas com as competências de leitura e escrita são a memória fonológica de curto prazo, o conhecimento semântico, as capacidades de consciência fonológica (especialmente as que envolvem tarefas de consciência fonémica) e de sequencialização.

Segundo Lopes (2012), este autor considera que estas competências são bons indicadores para a aprendizagem da leitura e da escrita por parte das crianças.

Centrando-se no conceito de consciência fonológica Lopes (2012, p. 17, citado por Freitas *et al.*, 2007) refere que se trata da *capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral e subdivide-se em três tipos: consciência silábica (capacidade de isolar sílabas); consciência intrassilábica (capacidade de isolar unidades dentro da sílaba); consciência fonémica ou segmental (capacidade de isolar sons da fala).*

Rebelo (1993) faz referência ainda, para além da memória auditiva, à importância de outros fatores psicológicos, como o nível intelectual, atenção, motivação e equilíbrio emocional.

Lopes (2012, citado por Viana, 2005) *atribui também especial atenção à motivação para a aprendizagem, referindo que, se a criança não se conseguir envolver na aprendizagem, pode ver afetado o seu sentido de sabedoria e desenvolver um desinteresse pela aprendizagem da leitura e da escrita.*

1.4. Determinantes da Compreensão da Leitura:

Até meados do século passado, o ato de ler era visto como uma atividade maioritariamente baseada na análise visual e para o qual era necessário uma certa maturação (Sim-Sim 2006; Cruz 2007). Esta perspetiva valoriza o reconhecimento das palavras, o qual era explicado a partir da associação de estímulos visuais e representações auditivas (Sim-Sim, 2006).

Segundo a autora (2006), no seguimento de alguns trabalhos de Atkinson e Shiffrin (1968) surgem vários modelos explicativos da forma como é feito o processamento humano da informação, agrupando-os em três grandes grupos:

modelos ascendentes; modelos descendentes e modelos interativos.

Qualquer que seja o tipo de informação recebida e tratada, a mente humana recorre a processos com características mais ascendentes ou mais descendentes, e na maior parte dos casos, mistas, ou seja, mobilizando processos interativos.

No que respeita à leitura, os chamados modelos ascendentes (ou de baixo para cima – bottom-up), caracterizam-se pelo seu processo linear e que parte de procedimentos primários para tratamentos cognitivos de ordem superior (Martins, 2000, segundo Sim-Sim, 2006). Este processo é caracterizado por uma sequência de etapas, onde se inicia com a análise percetiva das letras, depois traduzidas em sons, de seguida associadas em sílabas e por fim em palavras (que ao serem identificadas, serão combinadas em frases e lidas).

Aqui a leitura é entendida como uma capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, de modo a chegar posteriormente à compreensão do que está escrito (Sim-Sim, op. cit., 2006).

Quanto aos modelos descendentes (ou de cima para baixo – top-down), também assentam num processo linear, mas concebem a leitura num sentido inverso ao modelo anterior, pois partem do princípio de que ler é compreender, ou seja, que é a construção ativa do significado através de uma mensagem escrita (Martins & Niza, 1998, citados por Sim-Sim, op. cit., 2006). Neste sentido, o leitor utiliza informação prévia sobre o tema e o contexto para fazer antecipações. Aqui a leitura inicia-se *a partir de processos cognitivos de ordem superior, de hipóteses de significação que o leitor antecipa com base em predições semântico-sintáticas, onde o reconhecimento das palavras é feito não por descodificação fonológica, mas sim através da identificação direta dos signos globais* (Martins, 2000, p. 57, citado por Sim-Sim, op. cit., 2006) contida no texto, através dos conhecimentos que ele próprio já possui sobre o assunto.

Para além destes dois modelos, existe ainda outro que diz respeito ao modelo interativo que, ao contrário dos outros dois, não se traduz num processamento linear, defendendo sim a existência de um processamento paralelo que exige, em simultâneo, a ativação de processos ascendentes e descendentes. Quer isto dizer que, os modelos interativos defendem a existência de duas vias paralelas de processamento de palavras, uma visual e outra fonológica, cuja ativação resulta da familiaridade, ou não, do leitor com as palavras (Martins, 2000). Assim, quando o leitor reconhece visualmente as palavras, imediatamente tem acesso ao significado

do que está escrito. Em contrapartida, quando a forma visual não é identificada, o acesso ao significado é feito indiretamente, através da forma fonológica das palavras.

De acordo com este modelo, *a leitura constitui, pois, um processo dotado de grande flexibilidade, no qual o leitor, em função do texto e dos seus próprios conhecimentos e competências, vai optando e conjugando diversas estratégias de abordagem ao mesmo* (Sim-Sim, 2006, p. 40).

Assim, e dando atenção ao conceito da compreensão da leitura, é notória a variação que existe desde a mera receção de informação, associada aos modelos ascendentes, até à construção de um novo conhecimento com base nos conhecimentos prévios do leitor, associada aos modelos descendentes e interativos.

A compreensão da leitura exige estratégias cognitivas específicas que possibilitam ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipando conteúdos com base nesse mesmo conhecimento antecedente, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizando-a e construir uma representação mental do que foi lido. A forma como o leitor se mostra mais ou menos hábil na utilização destas estratégias, determina a integração da informação recolhida, a elaboração recorrente do seu conhecimento e o respetivo uso (Sim-Sim, op. cit., 2006).

A fluência de leitura, entendida como a rapidez e rigor de compreensão do que é lido, resulta essencialmente do sucesso de adequação das estratégias de compreensão usadas. Desta forma, é muito mais limitada num leitor principiante do que num leitor fluente. O leitor fluente é aquele que demonstra autonomia perante um texto e que autocontrola a sua própria compreensão em cada momento da leitura.

Posto isto, a ideia de que uma vez dominada a decifração, a compreensão surge automaticamente e naturalmente, quase por magia, é errada e está na base dos deficientes níveis de compreensão de muitos alunos. Investigações recentes (Sim-Sim, op. cit., 2006, segundo Sthal, 2004) mostram que os professores ensinam os alunos apenas a “recontar” o que leram, a responder a questões formuladas pelo docente, mas que raramente incidem na mobilização do conhecimento prévio sobre o assunto, ensinando a focar o importante desse conhecimento, aquilo que é relevante e desprezando a informação irrelevante ou imprecisa. Dão igualmente pouco valor a atividades de antecipação sobre o conteúdo do texto, e posterior confirmação.

Capítulo II - Estudo Empírico

1. Delimitação da problemática

Este estudo realizou-se no contexto da prática pedagógica efetuada pela investigadora no 1.º Ciclo do Ensino Básico e teve como objeto de estudo conhecer as dificuldades na aprendizagem da leitura por parte de um aluno do 2.º ano de escolaridade, mas que se encontra inserido numa turma de 3.º ano, no Centro Escolar de Santa Maria, em Beja.

Neste estudo pretende-se, fundamentalmente, conhecer as competências linguísticas necessárias para a aprendizagem da leitura e desta forma, elaborar uma proposta de intervenção que dê resposta às possíveis necessidades encontradas.

1.1. Objetivos:

Para além dos objetivos gerais acabados de enunciar pretende-se também através do presente estudo dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as dificuldades sentidas pelo aluno no âmbito da aprendizagem da leitura;
- Conhecer o tipo de trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com o aluno;
- Conhecer o comportamento do aluno face ao trabalho que tem sido a ser desenvolvido com ele;
- Conhecer a perspetiva dos profissionais que têm vindo a trabalhar com o aluno, sobre os recursos humanos e materiais existentes no agrupamento suscetíveis de promover a inclusão de alunos com NEE.

2. Modelo de Investigação

Nesta perspetiva o modelo de investigação adotado é o estudo de caso, que incide sobre um aluno de uma turma do 3º ano do Ensino Básico, do Centro Escolar de Santa Maria, em Beja, onde a investigadora realizou o seu estágio curricular.

Considera-se este modelo de investigação como sendo o mais adequado, porque a sua finalidade centra-se na compreensão da realidade de um caso em particular.

De acordo com Arnal *et al.* (1994) o estudo de caso, como método de investigação, tem ganho muito prestígio na área das ciências sociais, por ser uma metodologia adequada para casos em que pretendemos procurar compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Esta metodologia é apropriada para estudar um caso ou uma situação com uma certa intensidade e num curto período de tempo, embora haja alguns casos que possam demorar mais.

Este método tem sido definido por Aldeman (1977, segundo Arnal *et al.*, 1994) como um termo geral que engloba um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum o objetivo de investigar um caso ou exemplo, e por Bogdan y Bilken (1982, citado por Arnal *et al.*, 1994) como um método de investigação de um exame detalhado de uma situação, um único assunto, um único repositório de documentos ou um evento particular.

Ainda neste contexto, e para confirmar aquilo que já foi referido anteriormente, Sousa e Baptista (2011) caracterizam este método como sendo um método particular, onde existe a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação e onde o investigador recolhe informação detalhada para o seu estudo, que geralmente é intensivo e direcionado para um entidade bem definida.

Arnal *et al.* (1994, p. 11-13, segundo Merriam, 1988) identifica quatro características essenciais do estudo de caso, a de ser particular, descritivo, heurístico e indutivo. É particular porque se centra num caso específico e particular; descritivo porque pretende descrever minuciosamente o fenómeno estudado; heurístico porque pretende que o leitor compreenda o que está a ser investigado e indutivo por atingir generalizações, conceitos ou hipóteses a partir dos dados.

Da mesma forma, Araújo *et al.* (2008, citado por Ponte, 2006) considera que esta metodologia de investigação se assume como:

(...) particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Nesta perspetiva, Araújo *et al.* (2008, citado por Yin, 1994)⁴ afirma que:

⁴ Consultado em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

(...) esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; quando o investigador pretende procurar respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Os mesmos autores (2008, p. 4, citado por Coutinho, 2003) referem que:

(...) quase tudo pode ser um “caso”, seja, um individuo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Na mesma linha de pensamento, Arnal *et al.* (1994, citado por Ary e outros, 1987, p. 308), referem que o estudo de caso pode ser definido segundo alguns princípios:

- a) Descrever e analisar situações particulares;
- b) Gerar hipóteses que contrastem com outros estudos mais rigorosos;
- c) Adquirir conhecimentos;
- d) Diagnosticar uma situação para orientar, para realizar um aconselhamento, recuperação, ação terapêutica, reabilitação (no âmbito clínico);
- e) Completar a informação fornecida por investigações estritamente quantitativas.

Retomando o conceito defendido por Ary (1987, citado por Arnal *et al.*, 1994), no caso específico desta investigação, tomamos em consideração a abordagem definida nos pontos a) e d) para orientar o presente estudo e permitir descrever e analisar situações particulares e diagnosticar as dificuldades de uma pessoa em particular para poder chegar mais perto do problema, colmatando-o.

2.1. O projeto de um estudo de caso

Semelhante ao que acontece em todos os casos de investigação educativa, no estudo de caso há um processo a ser concretizado, onde se planifica, se recolhe dados

concretos, se analisa e interpreta a informação exposta para ser realizado um relatório onde conste toda essa informação recolhida e tratada (Arnal *et al.*, 1994).

O projeto do estudo de caso, segundo os autores supracitados, tem como objetivo orientar as várias etapas de recolha, análise e interpretação de dados qualitativos, com a particularidade de que o objetivo da pesquisa é o estudo intensivo e aprofundado de um ou mais casos de um fenómeno.

Na perspetiva de Arnal *et al.* (1994), a implementação deste método de investigação, passa por um conjunto de procedimentos que se dividem em três fases.

- Primeira fase - exploração e reconhecimento, onde se analisa o objeto de estudo, seja ele um lugar, uma situação ou mesmo um indivíduo, bem como se definem os objetivos da investigação.
- Segunda fase - seleção do objeto de estudo a explorar, as pessoas envolvidas a entrevistar, as estratégias a serem utilizadas, a duração do estudo, entre outras coisas.
- Finalmente sucede-se a fase de recolha, análise e interpretação dos dados, terminando com a elaboração do relatório e a tomada de decisão.

À medida que o investigador avança, em cada etapa do estudo podem surgir novas ideias e planos, que permitem alterar e/ou consolidar as ideias anteriormente expostas (Arnal *et al.*, 1994).

Para a conceção do projeto, existem vários tipos de estudo de caso, desde o estudo de caso institucional, estudo de caso observacional, histórias de vida, estudos comunitários, análise situacional, a microetnografia e o estudo de casos múltiplos.

De acordo com Arnal *et al.* (1994), o primeiro tipo de estudo de caso, denominado de **estudo de caso institucional**, está direcionado para o estudo de uma organização particular durante um período de tempo, onde é descrito e analisado o seu desenvolvimento.

No **estudo de caso observacional**, a técnica de recolha de dados é feita através do estudo de observação participante e do foco de uma organização particular em alguns aspetos de uma instituição, em qualquer atividade escolar, ou uma combinação destes.

Nas **histórias de vida**, o investigador realiza entrevistas mais complexas e intensas a determinada pessoa com o objetivo de recolher informação direta e em “primeira mão”. Já os **estudos comunitários** são semelhantes aos estudos observacionais, com a ressalva de que o foco de interesse é a comunidade ou bairro,

ou seja, como o próprio nome indica, é um tipo de estudo mais direcionado para problemas sociais e comunitários.

No caso do **estudo de análise situacional**, este tipo de estudo centra-se num determinado acontecimento e estuda-o a partir de várias perspetivas: estudantes, professores, pais, colegas, diretor.

Já a **microetnografia**, é um estudo de caso que se debruça no estudo de uma unidade mais pequena de uma organização e não numa atividade em concreto.

Por fim, o estudo de **casos múltiplos**, como o próprio nome indica, está mais direcionado para o estudo de dois ou mais sujeitos, situações ou depósitos de dados, não se restringindo apenas a um caso específico de investigação, requerendo mais de dois ou três situações ou sujeitos.

No caso específico do presente estudo, o mais adequado é o estudo de análise situacional, respeitante à situação centrada num aluno, onde se investigam diferentes pontos de vista: do aluno, do professor titular da turma, da professora de apoio, da terapeuta da fala e da própria investigadora.

3. Participantes

No âmbito deste projeto de estudo de caso, são considerados os seguintes participantes: a investigadora, o aluno, o professor titular da turma, a professora de apoio e a terapeuta da fala.

4. Instrumentos de recolha de dados

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias do paradigma qualitativo, nomeadamente, a relatórios, ao estudo de documentos pessoais, a avaliações psicológicas, físicas e sociais, a cartas, a entrevistas, à análise de documentos, à observação (Arnal, *et al.*, 1994; Araújo *et al.*, 2008).

Para este estudo os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação naturalista por parte da investigadora; as entrevistas semi-estruturadas feitas ao aluno, ao professor titular de turma, à professora de apoio e à terapeuta da fala.

Recorreu-se também à análise documental relativa a um relatório elaborado pela terapeuta da fala sobre o aluno.

No que se refere ao principal instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo importa tecer algumas considerações de natureza teórica.

A entrevista adquire bastante importância, uma vez que, através dela o investigador tem maior perceção da forma como os entrevistados interpretam as suas vivências, já que ela é *utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo* (Araújo *et al.*, 2008, p. 15, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

No entanto as entrevistas não são todas iguais e por isso são classificadas como: entrevista estruturada, semi-estruturada e não estruturada. De acordo com Araújo *et al.* (2008, segundo Patton, 1987) elas dividem-se em entrevistas quantitativas e qualitativas (que podem ser classificadas como conversacional informal, guiada, aberta).

A **entrevista estruturada** pretende ir ao encontro de questões previamente delineadas e que são determinantes para os objetivos do trabalho. As perguntas são mais estruturadas e ordenadas e este tipo de entrevista é mais rápido e por isso mais extensivo, quer isto dizer que, pode abranger um conjunto relativamente mais alargado da população.

A **entrevista semi-estruturada** é acompanhada de um guião, constituído por um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Assim como acontece na entrevista estruturada, aqui o entrevistado também tem a liberdade de se expressar livremente mas o entrevistador não o pode deixar fugir muito do tema.

Por fim, a **entrevista não-estruturada**, à partida, não tem guião e é considerada um tipo de entrevista mais direcionado para assuntos de cariz psicológico. Não há muito diálogo entre o entrevistador e o entrevistado e as interjeições do entrevistador apenas servem para ajudar o entrevistado a seguir com a conversa (Sousa e Baptista, 2011).

Para este estudo foram implementadas, como já foi referido, entrevistas semi-estruturadas ao aluno, ao professor titular da turma, à professora de apoio e à terapeuta da fala. Foram utilizados guiões para a realização destas entrevistas (cf. apêndices I), as quais foram gravadas em registo áudio e posteriormente transcritas (cf. apêndices II).

5. Tratamento de dados

O tratamento de dados foi feito com base na utilização da técnica de análise de conteúdo aos dados provenientes das entrevistas ao professor titular da turma, à professora de apoio e à terapeuta da fala. Relativamente à entrevista realizada ao aluno foi feita uma breve análise aos dados obtidos, sem o recurso à técnica de análise de conteúdo, por se entender que bastaria, do ponto de vista da economia global do trabalho e dos objetivos prosseguidos, retirar, para apresentação, apenas alguns excertos do discurso do aluno.

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados

1. Resultados referentes aos três entrevistados

A presente análise diz respeito aos dados obtidos através das respostas dadas pelo professor titular da turma, pela professora de apoio e pela terapeuta da fala às entrevistas realizadas.

Primeiramente irão identificar-se e descrever-se algumas características dos entrevistados no que respeita à idade, anos de serviço, formação de base e tempo de serviço prestado ao agrupamento.

1.1. Dados referentes à caracterização dos três entrevistados

- **Professor Titular da Turma**

O professor tem 57 anos de idade, tirou o magistério primário e mais tarde licenciou-se em Educação Física. Exerce a sua profissão acerca de trinta e seis anos, lecionando no agrupamento desde o ano letivo 2003/2004, portanto, há já dez anos. Com a presente turma trabalha há três anos. Este professor não tem qualquer tipo de formação em Educação Especial.

- **Professora de Apoio**

A professora tem 37 anos de idade, especializou-se em 1.º Ciclo do Ensino Básico e é mestre em Educação Especial. Trabalha na área há seis anos, aproximadamente, e encontra-se no agrupamento desde janeiro do presente ano.

- **Terapeuta da Fala**

Esta profissional tem 30 anos de idade, é licenciada em Terapia da Fala, possui mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na criança, frequentou o mestrado em Educação Especial (do domínio cognitivo e motor), tendo obtido a pós-graduação nesta área. Exerce desde 2006, portanto, há oito anos e neste agrupamento encontra-se desde outubro de 2013.

1.2. Dados referentes às respostas das perguntas

Neste ponto do estudo apresentar-se-ão os resultados emergentes das entrevistas realizadas, relativamente às dificuldades sentidas pelo aluno e às suas causas; ao seu comportamento; às atividades realizadas no âmbito do português e de outras áreas; bem como existência, ou não, de recursos humanos e materiais suficientes para a inserção de crianças com NEE no agrupamento.

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas são apresentados através de quadros que contêm as frequências absolutas das unidades de registo e das unidades de enumeração referentes às categorias e às subcategorias que emergiram da referida análise.

Serão também citados excertos das entrevistas para ilustrar e complementar as opiniões dos docentes sobre as questões em análise.

Dificuldades sentidas pelo aluno

Questionaram-se os docentes sobre as maiores dificuldades do aluno, na generalidade. O quadro n.º 1 evidencia as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Quadro 1 - Dificuldades sentidas pelo aluno

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N= 3)
Português	Leitura	3	3
	Escrita	2	2
	Linguagem Oral	1	1
	Pragmática	1	1
	Semântica	1	1
	Fonologia	1	1
Matemática	Cálculo	1	1
Outras dificuldades	Raciocínio	1	1
	Concentração	1	1
	Empenho	2	1

Conforme mostra o quadro n.º 1, é consensual, entre os entrevistados, que o aluno apresenta maiores dificuldades no âmbito do português, maioritariamente ao nível da leitura e da escrita, o que nos poderá levar a concluir que se trata de um aluno não leitor. De resto, o excerto seguinte apoia esta nossa afirmação.

“É um aluno não leitor. (E2)”

Causas dessas dificuldades

Questionaram-se os docentes no sentido de entender o que poderá estar na base dessas dificuldades. O quadro n.º 2 mostra as subcategorias que surgiram da análise de conteúdo.

Quadro 2 - Causas dessas dificuldades

Categorias	Subcategorias	F.U.R	F.U.E (N=3)
p Causas	Desmotivação	1	1
	Ambiente familiar	2	2
	Mudança de escola	2	1
	Falta de estimulação	1	1
	Questões emocionais	1	1

Ao analisar-se o quadro n.º 2, verifica-se que a categoria causas está subsumida em cinco subcategorias, sendo que aquelas que reuniram um maior número de unidades de registo foram o “ambiente familiar” (2) e a “mudança de escola” (2). Os excertos seguintes comprovam isso mesmo.

“A desmotivação, o ambiente familiar, talvez (...)”(E.1)

“Segundo sei, ele tem andado em várias escolas (...) cada escola, um professor”(E.1)

“(...) algum ambiente familiar assim um pouco desestruturante” (E.3)

Comportamento

Após a análise das dificuldades e das suas causas, foi perguntado aos entrevistados como costuma ser o comportamento do aluno na escola. O quadro n.º 3 mostra os dados que surgiram da análise de conteúdo.

Quadro 3 - Comportamento

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N=3)
Comportamento	Ativo	1	1
	Conflituoso	1	1
	Instável	1	1
	Pouca concentração da atenção	1	1
	Bom	3	1
	Disparatado	3	1
	Presentemente mais concentrado	1	1

A observação do quadro n.º 3 evidencia que relativamente ao comportamento do aluno, o discurso dos entrevistados reenvia para sete subcategorias. Cinco das sete subcategorias apontam para um comportamento pouco adequado, são elas: “ativo”, “conflituoso”, “instável”, “pouca concentração” e “disparatado”. Deve sublinhar-se, que a subcategoria “ativo” tem, no contexto do discurso do professor titular de turma, uma conotação negativa, como de resto se pode verificar através da leitura dos dados da entrevista constantes do apêndice II.

A observação deste quadro evidencia também que uma das subcategorias com maior número de unidades de registo é a subcategoria “Bom”. Convém, no entanto, referir que estas 3 unidades de registo emergiram unicamente no discurso de uma única entrevistada. Os excertos seguintes ilustram as afirmações acima apresentadas.

“(…) porque ele ri, sem motivo aparente (…)” (E.2)

“(…) ri-se das próprias coisas que diz (…)” (E.2)

“(…) conversas sem nexos (…)” (E.2)

“(…) aqui normalmente é bonzinho (…)” (E.3)

“(…) mas ele comigo aqui porta-se sempre bem” (E.3)

“Realiza sempre atividades sem qualquer tipo de problemas”(E.3)

Causas dos problemas comportamentais

Apesar de no guião da entrevista não ter sido previamente incluída nenhuma questão sobre as causas de comportamento do aluno, no discurso da E.2, emergiu esta nova categoria. Segundo ela, a causa do comportamento do aluno deve-se muito a questões pragmáticas (quadro n.º 4). Como podemos confirmar com o seguinte excerto.

“(…) as questões pragmáticas estão aqui um bocadinho a afetar a parte do comportamento”(E.2)

Quadro 4 - Causas dos problemas comportamentais

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N=3)
Causas dos problemas comportamentais	Dificuldades a nível da pragmática	1	1

Capacidades do aluno

Apesar de, no discurso dos entrevistados se verificar, maioritariamente, um discurso negativo relativamente às competências e ao comportamento do aluno, foi possível constatar, na entrevista realizada a E.1 que, o aluno tem, na sua opinião, competências na área das expressões. A observação dos dados do quadro n.º 5 e o excerto que abaixo se apresenta ilustram esta afirmação:

Quadro 5 - Capacidades do aluno

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N=3)
Competências	Área das Expressões	1	1

“O aluno mostra ter capacidades para outras áreas, nomeadamente, as expressões (...)” (E.1)

Atividades realizadas

Os entrevistados foram também questionados sobre o tipo de atividades que têm vindo a realizar com o aluno.

O quadro n.º 6 ilustra as subcategorias que surgiram da análise de conteúdo.

Quadro 6 - Atividades realizadas

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N=3)
Leitura e Escrita	Utilização do Método analítico-sintético	1	1
	Utilização do Método das 28 palavras	4	2
	Estimulação da Consciência Fonológica	1	1
Matemática	Numeração	2	1
	Operações: - Adição	1	1
	- Subtração	1	1

Através da análise do quadro n.º 6 e da leitura dos excertos abaixo indicados verifica-se que as atividades que, quer o professor titular da turma quer a professora de apoio quer a terapeuta da fala, se orientam, fundamentalmente, tendo em vista promover no aluno a aprendizagem da leitura e da escrita.

“A partir deste ano estou a trabalhar com ele o método das 28 palavras.”
(E.1)

“Portanto, penso que este método das 28 palavras está a dar melhor resultado.” (E.1)

“Aqui, normalmente, trabalho mesmo com ele o método das 28 palavras.” (E.3)

“A nível da leitura e da escrita, eu não estou propriamente a iniciar um ensino formal, estou sim a trabalhar as bases da leitura e da escrita, nomeadamente a consciência fonológica.” (E.2)

Verifica-se, também, que o método de leitura e de escrita mais utilizado pelo professor titular e pela professora de apoio é o das 28 palavras. De resto, segundo o discurso do professor titular (Cf. apêndice II), este começou por trabalhar com o aluno o método analítico-sintético, mas ao fim de um tempo percebeu que não estava a dar resultado, pois o aluno não conseguia memorizar nada das letras e desta forma a aprendizagem da leitura tornava-se mais difícil. Desta forma, começou a trabalhar com ele o método das 28 palavras e neste momento o aluno já é capaz de verbalizar algumas palavras.

Recursos Materiais e Humanos para incluir alunos com NEE

Para finalizar, perguntou-se aos entrevistados se o agrupamento onde estão inseridos possui ou não, recursos materiais e humanos suficientes para a inserção de alunos com NEE.

O quadro n.º 7 mostra-nos as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo realizada.

Quadro 7 - Recursos Materiais e Humanos para incluir alunos com NEE

Categoria	Subcategoria	F.U.R	F.U.E (N=3)
Recursos Humanos	Suficientes neste momento	2	1
	Insuficientes durante algum tempo	2	1
	Falta de Recursos Humanos	5	2
Recursos Materiais	Insuficientes: - Falta de software educativo	1	1
	- Materiais básicos	1	1
	- Supre-se lacunas	1	1

Ao analisarmos o quadro n.º 7, verificamos que um dos entrevistados (E.1) refere que, de momento, existem recursos humanos suficientes apropriados para as necessidades do aluno. Os excertos seguintes confirmam esta asserção:

“Bem, neste momento tem.” (E.1)

“Mas neste momento tem o apoio necessário para ele.” (E.1)

No entanto, este mesmo entrevistado também referiu que nem sempre foi assim. Quer isto dizer que, segundo E.1, durante algum tempo, os recursos humanos capazes de suprir as necessidades dos alunos eram insuficientes, pelo que, a partir do seu discurso emergiu uma nova subcategoria que denominámos de “Insuficientes durante algum tempo”. Os excertos abaixo apresentados confirmam esta *nuance* no discurso de E1:

“Tem vários técnicos, neste momento ele é apoiado pela terapia da fala, esteve algum tempo sem professor de apoio, porque ainda não tinha sido colocado.” (E.1)

“Só a partir do início do segundo período é que teve professor do ensino especial.” (E.1)

A observação do quadro nº 7 evidencia que relativamente à categoria em análise, a subcategoria mais representada é “Falta de Recursos Humanos”. De resto, como comprovam os excertos abaixo indicados, dois dos entrevistados (E.2) e (E.3) pronunciaram-se neste sentido.

“Nem este, nem nenhum.” (E.2)

“Todos os agrupamentos têm falta de recursos, nomeadamente recursos humanos.” (E.2)

“Humanos, eu acho que deveríamos ter mais.” (E.3)

“A nível humano, acho que eles deveriam ter mais tempo connosco, mais tempo individual connosco.” (E.3)

“Tanto o aluno como os outros meninos só têm 3 horas semanais e no caso dele é muito pouco, ele precisava de um acompanhamento muito mais intensivo.” (E.3).

No que respeita aos recursos materiais, a observação do quadro nº 7, evidencia que é notória a necessidade de alguns materiais, nomeadamente, programas de software educativo. É igualmente manifestada a necessidade de materiais básicos. Os seguintes excertos ilustram estas afirmações:

“A nível de materiais, poderia haver alguns materiais, alguns programas para trabalhar no computador que o ajudassem a na aprendizagem e que fosse mais fácil para ele, mas isso neste momento não temos.” (E.1)

“E este ano sinto que recursos materiais também, como coisas tão básicas, como é o caso de papel, lápis, canetas, coisas deste género, têm faltado.” (E.2)

Surge ainda no discurso de uma entrevistada (E3) uma outra subcategoria (“Supre-se lacunas”). Ou seja, esta entrevistada adaptando-se à realidade da falta de algum material atribuído pelo agrupamento consegue “dar a volta” à situação:

“A nível material ainda vamos conseguindo, de certa forma, dar a volta.” (E.3)

2. Dados referentes ao aluno

2.1. Caracterização do aluno

A presente análise diz respeito aos dados obtidos através das respostas facultadas pelo aluno do Centro Escolar de Santa Maria na cidade de Beja à entrevista realizada.

Inicialmente passa-se a descrever algumas características do aluno em termos de idade, naturalidade, agregado familiar e inserção no agrupamento.

- **Aluno**

O aluno tem 8 anos de idade, não sabe onde nasceu e presentemente vive em Beja com os pais. Veio transferido da escola de Messejana, no passado ano letivo, por isso, está a frequentar o agrupamento desde o ano letivo 2012/2013. Está inserido numa turma de 3.º ano de escolaridade, mas dadas as suas dificuldades o aluno encontra-se no 2.º ano.

2.2. Dados referentes às respostas das perguntas

Relativamente ao aluno (E.4), como já foi referido, foi feita uma breve análise aos dados obtidos, sem o recurso à técnica de análise de conteúdo, por se entender que bastaria, do ponto de vista da economia global do trabalho e dos objetivos prosseguidos, retirar, para apresentação, apenas alguns excertos do discurso do aluno.

Inicialmente foi perguntado ao aluno qual era a sua motivação em relação à escola, onde a investigadora pretendia perceber quais eram as principais motivações e os gostos do aluno neste contexto.

Desta forma, entendeu-se, segundo o discurso deste entrevistado, que há gosto em ir à escola para brincar. O aluno diz gostar dos colegas porque são amigos dele e por isso ele gosta de brincar com eles. Refere ainda que por vezes eles ajudam-no. Os seguintes excertos confirmam estas afirmações:

“Porque gosto.” (E.4)

“Para brincar.” (E.4)

“Gosto dos colegas.” (E.4)

“Às vezes” (E.4)

O aluno afirma que gosta “mais ou menos” de aprender e que aquilo que mais gosta de fazer na escola é escrever. É notório o gosto pelas expressões, nomeadamente, a expressão motora e musical, uma vez que o aluno refere que o que mais gosta de aprender na escola é ginástica e cantar. Acrescenta ainda o gosto pelo inglês.

Os excertos seguintes ilustram as afirmações acima apresentadas:

“Escrever.” (E.4)

“Mais ou menos.” (E.4)

“Fazer ginástica, cantar e inglês” (E.4)

Uma vez que o aluno veio transferido da escola de Messejana, foi-lhe questionado se ele preferia frequentar essa escola ou se se sente bem no presente agrupamento e porquê. De facto, o aluno prefere a Escola Santa Maria e enumera algumas dessas razões, como podemos comprovar com as suas afirmações:

“Prefiro esta escola.” (E.4)

“Porque tem muito mais espaço para brincar, para ir comer lá acima.” (E.4)

“Na escola de Messejana tínhamos de ir na carrinha e agora cá não, temos só de subir o túnel.” (E.4)

Quanto às dificuldades, a investigadora, perguntou ao aluno qual era a área, ou áreas, em que ele sentia mais dificuldades e porquê. O aluno referiu que onde sente mais dificuldades é na área do português, porque não sabe escrever. Desta forma, afirma precisar da ajuda do professor, na escola, e da ajuda da mãe, em casa. Como podemos confirmar com os seguintes excertos:

“Em português.” (E.4)

“Porque não sei ler.” (E.4)

“O professor.” (E.4)

“A minha mãe.” (E.4)

“ (...) ela lê-me as coisas e explica-me como é que é e eu faço.” (E.4)

De seguida, a investigadora questionou o aluno acerca do trabalho realizado com a professora de apoio e com a terapeuta da fala. Quis perceber que tipo de trabalho era realizado e se o aluno gostava do tempo em que estava a trabalhar com elas.

Segundo o discurso do E.4, a base desse trabalho está mais direcionada para área do português, nomeadamente, para a aprendizagem das letras e por consequência da leitura. Percebemos também que o aluno gosta mais de trabalhar com a terapeuta da fala do que com a professora de apoio, sendo, no entanto, um trabalho muito semelhante, segundo o discurso de E.4. Entendemos ainda, que esta preferência se deve ao facto de a professora de apoio trabalhar os aspetos da leitura, e por isso o aluno ter de ler certas palavras ou frases, enquanto com a terapeuta da fala os exercícios são mais à base da expressão oral.

Os seguintes excertos comprovam isso mesmo:

“Sim. Com a professora de apoio, leio e faço jogo de letras. Mais nada.” (E.4)

“Com a terapeuta da fala, faço quase igual, só que tenho de dizer as coisas.”
(E.4)

“Com a terapeuta da fala eu gosto, agora com a outra professora não gosto.”
(E.4)

“Porque só me faz ler e a outra não.” (E.4)

Quanto ao tempo fora da escola, segundo o E.4, é passado com os pais ou com a tia, em casa, ou a brincar com os amigos. Os seguintes excertos confirmam estas afirmações:

“Com a minha mãe, o meu pai e a minha tia.” (E.4)

“Quando estou em casa brinco ou vou para casa de outros amigos meus, brinco.” (E.4)

3 – Dados decorrentes da observação efetuada pela investigadora

Após observação naturalista por parte da investigadora, ao longo de, aproximadamente, quatro meses, foi possível verificar que o aluno, de facto, apresenta algumas dificuldades a nível cognitivo, nomeadamente, em relação à expressão da linguagem oral, na receção da linguagem escrita (leitura) e na expressão da linguagem escrita.

O aluno sempre foi capaz de manter algum diálogo com o adulto, mas os temas não variavam muito para além da sua vida fora da escola. Não sabe estruturar uma frase coerente e utiliza muitos termos em calão.

Do que foi possível observar, o aluno era pouco estimulado pois não tinha a

devida atenção por parte do docente, em contexto sala de aula, o que fazia com que ele se mostrasse pouco interessado e desmotivado pelas coisas relativas à escola.

A sua relação com os restantes colegas foi sempre positiva, os colegas ajudavam-no e incentivavam-no a fazer certas atividades, de forma a integrá-lo. No entanto, havia dias, em que o aluno chegava à escola mais irrequieto e desestabilizava o ambiente em sala de aula, porque falava muito alto, andava de pé, mexia e remexia em tudo o que está à sua volta e distraía os outros colegas. No entanto, se tivesse alguém ao seu lado, que o ajudasse e soubesse conversar com ele, as coisas tomavam outras proporções, pois aí ele já conseguia estar sentado e, mesmo que a muito custo, fazia as coisas que lhe eram pedidas.

Apresentava um nível de concentração e atenção muito reduzido, distraíndo-se muito facilmente da atividade que estava a realizar. Não conseguia realizar uma atividade de seguida, tendo de fazer interrupções sistemáticas, fosse para conversar ou para distrair algum colega.

Em contexto de turma era um pouco difícil assistir devidamente o aluno, pois ele precisava de alguém que estivesse sempre ao lado dele, para o ajudar, motivar e estimular a fazer as coisas pois é pouco autónomo.

Ao nível do português foi possível verificar que o aluno sabia diferenciar as letras de números, mas não sabia o seu nome nem o seu valor fónico. Sabia copiar na perfeição, mas escrever por ele próprio não era capaz, à exceção do seu primeiro e último nome. Ao não conhecer as letras e o seu som, o aluno não era capaz de ler uma palavra que fosse, a não ser aquelas que já tinha aprendido pelo método das 28 palavras e não eram todas, eram apenas aquelas que ele aprendeu mais recentemente e só conseguia identificá-las porque as memorizou visualmente.

Quanto às outras áreas, do que foi possível observar o aluno tinha grande tendência para as expressões, nomeadamente, expressão plástica e dramática. Das atividades que foram possíveis realizar neste âmbito, o aluno sempre se mostrou bastante empenhado, prestável e motivado, participando ativamente.

Em suma, pode considerar-se o aluno como uma criança muito especial, com uma maneira de ser e de estar muito peculiar, dadas as suas dificuldades e virtudes. É uma criança muito bem-disposta e com a qual eu gostei de trabalhar, mas acima de tudo de conhecer.

Precisa, de facto, de muita atenção e de estimulação para conseguir progredir.

4 – Dados resultantes da leitura do relatório da Terapeuta da Fala

Segundo a leitura de um dos relatórios da Terapeuta da Fala, do presente ano letivo 2013/2014, o aluno apresenta algumas dificuldades ao nível das aprendizagens académicas.

Desta forma, e tendo em conta a referenciação e informação do aluno, foi realizada uma avaliação em Terapia da Fala por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde, como base para a concretização do relatório consultado.

Segundo a informação prestada, o aluno em relação à **Receção da Linguagem Oral** apresenta um compromisso moderado. Demonstra dificuldade na compreensão e significado das palavras, o que dá origem a um conhecimento lexical reduzido. Também se verificam dificuldades na memorização auditiva verbal de pseudo-palavras e palavras pouco regulares, na repetição de frases, na compreensão de frases complexas e no recontar a sequencialização de uma história, omitindo pormenores e alterando o seu conteúdo.

Ao nível da **Expressão da Linguagem Oral**, o aluno apresenta também um compromisso moderado. Consegue descrever imagens simples e complexas, manter uma conversação sobre assuntos familiares, contar uma história e acontecimentos passados. No entanto utiliza sistematicamente frases simples declarativas, com estruturas morfológicas simples, fazendo pouco uso de orações coordenadas e subordinadas. Tem também algumas dificuldades nas regras morfológicas (flexão nominal, verbal e derivação).

Na **Receção da Linguagem Escrita (Leitura)**, conclui-se que o aluno apresenta um compromisso grave. As competências de leitura do aluno estão bastante díspares do que seria esperado para o seu nível de escolaridade.

Na avaliação das *competências pré-leitura*:

- Não se verificam dificuldades nas noções de letra e número, de palavra, de frase, de componentes textuais (título do texto, autor e obra);
- Verificam-se ainda muitas inconsistências na leitura de consoantes e palavras;
- Apresenta ainda dificuldades na identificação das letras do alfabeto;
- Não consegue ler sílabas ou palavras;
- Faz tendencialmente uma leitura visual, memorizando algumas palavras globalmente (nome).

Na **Expressão da Linguagem Escrita**, o aluno apresenta um compromisso grave.

Na avaliação da *grafia da letra*:

- Apresenta-se perceptível;
- Letras excessivamente grandes, com formas muito simplificadas e com formas irreconhecíveis (não correspondentes ao alfabeto);
- Grafismo trémulo;
- Letras rasuradas devido à incerteza das correspondências fonema-grafema;
- Espaçamento irregular entre as letras e entre as palavras (não tem qualquer noção de fronteira de palavras)

Tendo em conta as competências apresentadas pelo aluno, pode-se concluir que este não consegue escrever letras, sílabas ou palavras sem ajuda. No entanto, apresenta algumas competências de pré-escrita e consegue copiar, embora, se verificarem muitos erros, como omissões, adições, substituições e trocas.

Nas **Funções da Linguagem**, o aluno apresenta piores resultados na fonologia.

- Domínio linguístico da semântica – dificuldades na definição verbal de palavras, evocação semântica, nomeação de categorias e nomeação de opostos;

- Domínio linguístico da morfo-sintaxe – dificuldades no reconhecimento e correção de frases agramaticais, na coordenação e subordinação de frases, na organização de palavras nas frases e derivação de palavras, apresentando também dificuldades no uso de regras morfológicas

- Domínio linguístico da fonologia – inconsistências na discriminação fonológica e dificuldades na consciência fonológica (silábica e fonémica) em tarefas de identificação, manipulação (supressão, adição e trocas) e segmentação.

- Domínio linguístico da pragmática – através da conversação não fora verificado quaisquer perturbações.

Em suma, e de acordo com os dados obtidos através da avaliação em Terapia da Fala, conclui-se que o perfil linguístico do aluno aponta para uma perturbação da linguagem e perturbações da leitura e da escrita.

5 – Síntese

Em síntese e de acordo com todos os dados recolhidos:

- As maiores dificuldades do aluno centram-se no âmbito do português, nomeadamente, ao nível da leitura e da escrita, o que nos poderá levar a crer que se trata de um aluno não leitor, segundo o discurso de um dos entrevistados;
- Foi possível verificar, segundo a observação realizada e os dados recolhidos do relatório cedido pela terapeuta da fala (E.2), que o aluno revela dificuldades:
 - Na identificação das letras do alfabeto, não sabendo fazer diferenciação entre elas, por não conhecer o seu nome e valor;
 - Na identificação de letras ou palavras, fazendo uma leitura visual, memorizando algumas palavras globalmente;
 - Na discriminação fonológica (silábica e fonémica)
 - Em atividades de identificação e manipulação e segmentação.
 - Na compreensão de frases mais complexas, por não ter um léxico muito alargado;
 - Em recontar a sequencialização de uma história, omitindo pormenores e alterando o seu conteúdo.
- Na base dessas dificuldades estão inúmeros aspetos, mas os mais evidentes, segundo os entrevistados, são o ambiente familiar e a mudança de escola por parte do aluno. No entanto, na opinião da investigadora há mais do que isso. Há também desmotivação devido à falta de estimulação.
- É ainda evidenciado por um dos entrevistados que o aluno tem grandes capacidades ao nível das expressões. Segundo a observação realizada pela investigadora, o aluno tem grandes potencialidades nas expressões dramática e plástica.
- Na opinião de dois dos entrevistados (E.1 e E.2), os aspetos comportamentais são, na sua maioria, negativos, sendo referido que o aluno é muito ativo (com conotação negativa), conflituoso, instável, desconcentrado, na maioria das vezes, e disparatado. No entanto, segundo a terceira entrevistada (E.3), o comportamento do aluno é bom, especialmente quando estão só a trabalhar os dois. Na opinião da investigadora, o comportamento do aluno também nem

sempre é o melhor, mas em certas ocasiões consegue-se dar a volta e o aluno mantém-se um comportamento adequado.

- De acordo com o discurso de um dos entrevistados (E.1), de momento o agrupamento possui recursos materiais e humanos suficientes para a inserção de alunos com NEE.
 - No caso do nosso aluno, ele dispõe de uma terapeuta da fala e de uma professora de apoio.
 - Ainda assim, havendo de momento este apoio, segundo a E.3 não é suficiente. Os alunos precisavam de um acompanhamento muito mais intensivo e era necessário também haver mais recursos humanos.
 - A nível de materiais, segundo o E.1, poderia haver mais, nomeadamente, programas de software educativo, para que desta forma a aprendizagem fosse mais fácil.
 - Outra das entrevistadas (E.2) referiu que, materiais básicos como papel, lápis e canetas, também são escassos.
 - No caso da E.3, no meio das dificuldades, refere que consegue adaptar-se ao que há e ao que tem.

6 – Diagnóstico de Necessidades

A análise de dados recolhidos permite tornar possível caracterizar a situação real. A comparação entre as duas situações, a real e a ideal, possibilita-nos averiguar as discrepâncias existentes entre “o que é” e “o que deveria ser”, emergindo a necessidade de intervir com este aluno.

Quadro 8 - Necessidades de Intervenção

Situação Real	Necessidades	Situação Ideal ⁵
<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades na identificação das letras do alfabeto e na leitura de sílabas ou palavras, fazendo uma leitura visual, memorizando algumas palavras globalmente;• Algumas inconsistências na discriminação fonológica (silábica e fonémica) em tarefas de identificação, manipulação (supressão, adição e trocas) e segmentação;	<ul style="list-style-type: none">• Realização de:<ul style="list-style-type: none">- exercícios utilizando os canais visual e auditivo, para a aprendizagem das letras do alfabeto;- exercícios de revisão das letras;• Utilizar um conjunto de estratégias a nível oral e escrito, visando o desenvolvimento da capacidade de identificar e manipular as unidades do oral (palavras, sílaba e fonemas):<ul style="list-style-type: none">- discriminar pares mínimos (pares de palavras que diferem por um único fonema – inicial e/ou final);- descobrir entre várias palavras, uma intrusa relativamente ao som inicial;- segmentar as palavras em pedaços (sílabas) e contar o	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a representação gráfica e visual das letras do alfabeto;• Conhecer o alfabeto e os grafemas.• Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.

⁵ Consultado em: Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na compreensão de frases complexas e no recontar a sequencialização de uma história, omitindo pormenores e alterando o seu conteúdo. • Gosto pelas expressões (dramática) • Falta de estimulação; • Falta de motivação; • Falta de recursos materiais. • Comportamento ativo (com conotação negativa), conflituoso, 	<p>número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a memória e a compreensão da informação, através de: <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de questionamento oral; - atividades de ordenação de palavras para construir frases de um texto e/ou a utilização de um conjunto de imagens para construir uma pequena história, contada anteriormente. • Explorar uma lengalenga de forma dinâmica, utilizando o corpo. • Participar em jogos de associação de palavras por afinidades sonoras (rimas). • Utilizar estratégias através da: <ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos educativos no computador, direcionados para a aprendizagem da leitura. • Através do plano de intervenção, ao pretender-se melhorar a aprendizagem da 	<ul style="list-style-type: none"> • Referir o essencial de textos ouvidos; • Organizar a informação de um texto lido; • Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. • Identificar, em textos, palavras que rimam. • Dizer pequenas lengalengas. • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal); • Estar motivado para a aprendizagem da leitura. • Ter um comportamento adequado para a realização das atividades
--	---	---

instável, desconcentrado e disparatado.	leitura, presume-se que esta melhoria tenha efeitos positivos sobre o comportamento do aluno.	em sala de aula.
---	---	------------------

Capítulo IV – Plano de Intervenção

Após a análise de necessidades, foi estabelecido um plano de intervenção, visando, essencialmente, promover uma melhoria nas competências leitoras do aluno. Seguidamente apresenta-se o plano de intervenção. No anexo 1 apresentam-se as atividades de uma forma mais detalhada, sobretudo, no que concerne aos materiais a utilizar.

Objetivos gerais

- Desenvolver as competências linguísticas relativas à aprendizagem da leitura;

ATIVIDADE 1	
Objetivos <ul style="list-style-type: none">• Saber associar as letras do alfabeto aos respetivos fonemas	
Metas/Domínios⁶ Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o alfabeto e os grafemas;	
Descritores⁷ <ul style="list-style-type: none">• Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.	
Conteúdos⁸ <ul style="list-style-type: none">• Correspondência grafema-fonema	
Resultados Esperados⁹ <ul style="list-style-type: none">• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none">• Para esta atividade vão ser necessários cinco cartões com uma consoante diferente em cada um deles. O adulto	Recursos <ul style="list-style-type: none">• Conjunto de cinco cartões com

⁶ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

⁷ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

⁸ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

⁹ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

<p>vai começar por mostrar ao aluno um cartão de cada vez, pronunciando apenas o som da letra (e não o seu nome).</p> <ul style="list-style-type: none"> • De seguida pedir-se-á à criança para fazer o mesmo exercício e pronunciar palavras que conheça que comece com esse som (exemplo: cartão com a letra m (som mê) – palavra mesa). Este exercício será feito com as cinco consoantes apresentadas. • Posteriormente o adulto apresentará em simultâneo três dos cartões e pronunciará o som de uma das letras apresentadas para o aluno ser capaz de identificar e associar o som à letra 	<p>consoantes – m, t, g, v e b.</p>
---	-------------------------------------

ATIVIDADE 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e distinguir letras do alfabeto (maiúscula e minúscula).
Metas/Domínios¹⁰	
Leitura e Escrita:	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o alfabeto e os grafemas;
Descritores¹¹	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as formas minúsculas e maiúsculas da maioria das letras do alfabeto; • Fazer corresponder as formas minúsculas e maiúsculas da maioria das letras do alfabeto; • Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; • Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
Conteúdos¹²	<ul style="list-style-type: none"> • Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita;
Resultados Esperados¹³	

¹⁰ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

¹¹ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

¹² Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
<p>Descrição da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiramente irá ser apresentado ao aluno um conjunto de letras, dentro de uma grelha, e ser-lhe-á pedido que identifique, com um círculo, das letras apresentadas, aquelas que já conhece e que seja capaz de as identificar consoante o nome e o som. É de referir que nesta grelha estarão letras maiúsculas e minúsculas. • De seguida, e ainda no seguimento de identificação de letras do alfabeto, aluno irá participar num jogo, idêntico ao jogo do bingo, onde terá de fazer a correspondência das letras maiúsculas (escritas em <i>script</i> e manuscrito). Terá de pegar nas letras que se encontram dentro do círculo, que serão peças soltas, e colocá-las em cima da letra correspondente que se encontra inserida dentro da grelha, equiparado a um tabuleiro de jogo. • Posteriormente o aluno irá precisar de lápis ou canetas de cores diferentes e o objetivo é olhar para as tabelas e fazer novamente a correspondência das letras (escritas em <i>script</i> e manuscrito), rodeando, com a mesma cor, cada par de letras correspondentes. No primeiro quadro terá de fazer a correspondência entre minúsculas (atividade 2.3.1.) e no segundo quadro terá de fazer a correspondência entre maiúsculas e minúsculas (atividade 2.3.2.). 	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peças; tabuleiro; canetas ou lápis de cor.

<p>ATIVIDADE 3</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e distinguir o som inicial de cada palavra; • Agrupar palavras em função do som inicial. 	

¹³ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

Metas/Domínios¹⁴ Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Ter consciência fonológica e operar com fonemas. 	
Descritores¹⁵ <ul style="list-style-type: none"> Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema. 	
Conteúdos¹⁶ <ul style="list-style-type: none"> Sons e Fonemas. 	
Resultados Esperados¹⁷ <ul style="list-style-type: none"> Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> Inicialmente o adulto irá apresentar à criança duas imagens, cada uma com um animal diferente. O objetivo é que ela seja capaz de identificar a onomatopeia produzida por cada um dos animais e assim chegar ao som inicial de cada uma das palavras (atividade 3.1.). A seguir pretende-se que a criança preencha o balão da fala, que estará direcionado para cada animal correspondente, com o som produzido por cada um deles (atividade 3.2.). Para finalizar o adulto vai dar à criança um conjunto de imagens diversificadas, umas com som inicial [s], outras com [m] e ainda outro conjunto de imagens com outros sons iniciais. O objetivo é que a criança diga a palavra representada, identifique o som inicial e faça a correspondência para cada animal. As compras terão de ser colocadas por baixo da imagem de cada animal. Para a cobra, todas as que os nomes comecem com o som [s], e para a vaca todas cujos nomes comecem com o som [m]. Ficarão de fora todas as compras em que o som inicial não 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> Cartões com imagens; Tabelas de correspondência; Material de escrita.

¹⁴ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

¹⁵ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

¹⁶ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

¹⁷ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

corresponda a nenhum dos animais (atividade 3.3.).	
--	--

ATIVIDADE 4	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o som inicial e final de cada palavra; • Identificar palavras com som inicial e final “intrusos”. 	
Metas/Domínios¹⁸ Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a consciência fonológica e operar com fonemas. 	
Descritores¹⁹ <ul style="list-style-type: none"> • Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam e terminam pelo mesmo fonema. 	
Conteúdos²⁰ <ul style="list-style-type: none"> • Sons e Fonemas. 	
Resultados Esperados²¹ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Para esta atividade a criança vai ter de identificar e reconhecer sons iniciais e finais. Inicialmente o adulto vai apresentar à criança uma imagem principal, dizendo-lhe o que lá está, e deixá-la-á à vista. Depois apresentar-lhe-á novamente um conjunto de outras imagens para ela identificar o som inicial de cada uma delas e descriminar quais as que têm o mesmo som inicial que a primeira imagem e qual a que tem um som diferente e que por isso é considerada uma palavra com o som inicial intruso (atividade 4.1.). 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Imagens.

¹⁸ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

¹⁹ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

²⁰ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

²¹ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

De seguida, será feito um exercício semelhante, mas onde haverá uma imagem principal e outras quatro “secundárias” e o objetivo é que a criança identifique cada uma delas e detete aquela que tem um som final igual à imagem principal (atividade 4.2.).	
--	--

ATIVIDADE 5	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de identificar diferenças entre palavras escritas; • Saber substituir uma letra de uma palavra, atribuindo-lhe outro significado. 	
Metas/Domínios²² Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever a consciência fonológica e operar com fonemas. 	
Descritores²³ <ul style="list-style-type: none"> • Discriminar pares mínimos. 	
Conteúdos²⁴ <ul style="list-style-type: none"> • Sons e Fonemas. 	
Resultados Esperados²⁵ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Nesta atividade o adulto irá apresentar um conjunto de palavras à criança, lendo-lhe sempre o lá está escrito e o objetivo é que ela seja capaz de detetar se as palavras são iguais ou diferentes. Caso haja diferenças entre elas, a criança terá de as identificar (fazendo um círculo à volta da letra diferente). <p>Posteriormente o adulto irá apresentar outro conjunto de</p>	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Cartões; • Material de escrita.

²² Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

²³ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

²⁴ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

²⁵ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

palavras e aqui terá de ser a criança a modificar essa palavra, substituindo uma letra por outra, mas que dê sentido à palavra.	
---	--

ATIVIDADE 6	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado; • Saber separar uma palavra em sílabas; • Identificar os diversos sons de letras de uma palavra. 	
Metas/Domínios²⁶ Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento da ortografia. 	
Descritores²⁷ <ul style="list-style-type: none"> • Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado; • Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. 	
Conteúdos²⁸ <ul style="list-style-type: none"> • Sílaba. 	
Resultados Esperados²⁹ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente o adulto irá apresentar um conjunto de palavras ao aluno e ele terá de identificar o que está na imagem. • De seguida dando o exemplo de uma das palavras, irá, juntamente com o aluno fazer a sua divisão quanto ao 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Lápis de cor; • Lápis de carvão.

²⁶ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

²⁷ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

²⁸ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

²⁹ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

número de sons e de sílabas.	
<ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente o aluno irá preencher o quadro de acordo com o exercício feito com o adulto, anteriormente. 	

ATIVIDADE 7	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Saber dividir silabicamente e identificar cada sílaba. 	
Metas/Domínios³⁰ Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o conhecimento da ortografia; 	
Descritores³¹ <ul style="list-style-type: none"> • Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. • Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes. 	
Conteúdos³² <ul style="list-style-type: none"> • Sílaba. 	
Resultados Esperados³³ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente o aluno irá observar a palavra cadeira e dividi-la silabicamente. • Posteriormente irá ter à sua disposição um quadro onde estarão presentes um conjunto de sílabas e a aluno terá de identificar aquelas que constituem a palavra cadeira. 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita.

ATIVIDADE 8	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de interpretar um texto lido e recontá-lo corretamente; 	

³⁰ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

³¹ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

³² Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

³³ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

<ul style="list-style-type: none"> • Legendar imagens; 	
Metas/Domínios³⁴ Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar a informação de um texto lido; Iniciação à Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 	
Descritores³⁵ <ul style="list-style-type: none"> • Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; • Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos; • Recontar uma história ouvida. 	
Conteúdos³⁶ <ul style="list-style-type: none"> • Assunto; ideia principal; • Informação essencial e acessória; • Reconto. 	
Resultados Esperados³⁷ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • No primeiro tópico desta atividade pretende-se que o aluno tome bastante atenção ao texto escrito para posteriormente ser capaz de ordenar as imagens de forma correta (desde o início da história até ao final). • De seguida é-lhe sugerido que reconte a história, utilizando as imagens ordenadas. • Posteriormente ser-lhe-á apresentada uma pequena frase, onde o aluno terá de a escutar e interpretar de forma 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Texto; • Cartões com imagens; • Material de escrita.

³⁴ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

³⁵ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

³⁶ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

³⁷ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

<p>a ser capaz de associar a uma das imagens e desta forma escolher a correta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar o adulto irá apresentar uma imagem ao aluno e sugerir-lhe três opções de resposta para que ele seja capaz de escolher a correta. 	
--	--

ATIVIDADE 9	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras que rimem; • Recontar uma história ouvida. • Memorizar um texto escrito; • Saber fazer a sequência de imagens em função do texto lido; • Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos. 	
<p>Metas/Domínios³⁸</p> <p>Iniciação à Educação Literária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. • Dizer e contar, em termos pessoais e criativos. 	
<p>Descritores³⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> • recontar o que ouviu. • Identificar, em textos, palavras que rimam; • Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal). 	
<p>Conteúdos⁴⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação essencial e acessória; • Rima; • Reconto. 	

³⁸ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

³⁹ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

⁴⁰ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

Resultados Esperados ⁴¹	
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente, o adulto vai escrever a lengalenga numa grande folha de papel e apresentá-la ao aluno. (Progressivamente, a lengalenga é memorizada pela criança e dita.) • De seguida, numa mesa, o adulto vai colocar, aleatoriamente, cartões com os algarismos de 1 a 9. Convida a criança a ordená-los: primeiro, por ordem crescente; depois, por ordem decrescente. • Depois vai levantar um dos cartões e o aluno deve dizer a parte da lengalenga em que ele é referido, exemplificando com gestos corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo; • Lengalenga; • Cartões numerados.

ATIVIDADE 10	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, mediante as seguintes habilidades: segmentação, contagem, identificação, inclusão e exclusão, substituição e transposição. 	
Metas/Domínios ⁴²	
Oralidade:	
<ul style="list-style-type: none"> • Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; 	
Leitura e Escrita:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência fonológica; 	
Gramática:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português. 	
Descritores ⁴³	

⁴¹ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

⁴² Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico;

⁴³ Consultado em: Metas Curriculares de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico e Programa de Português do Ensino Básico;

<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir instruções; • Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema; • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: <ul style="list-style-type: none"> • Segmentar e reconstruir a cadeia fônica; • Discriminar sons da fala; • Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos. • Identificar sílabas; 	
Conteúdos⁴⁴ <ul style="list-style-type: none"> • Instruções; indicações; • Sons e Fonemas; • Sílabas. 	
Resultados Esperados⁴⁵ <ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. 	
Descrição da atividade <ul style="list-style-type: none"> • Para esta atividade, o aluno vai poder trabalhar com um computador. Vai jogar ao jogo “Pedro no Parque de Diversões”, um software específico para desenvolver as habilidades de consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico. • O aluno vai ter de prestar muita atenção ao que é dito, quer pela voz do jogo, quer pelo adulto. Pois o adulto vai estar presente para ajudar o aluno em eventuais dúvidas. 	Recursos <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Programa de software educativo.

⁴⁴ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

⁴⁵ Consultado em: Programa de Português do Ensino Básico;

Conclusão

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como objetivo primordial, como já foi referido, superar as dificuldades na aprendizagem da leitura por parte de um aluno do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontrando estratégias para as colmatar.

O tema para esta investigação a apresentar no relatório final, surgiu do meu interesse sobre tudo o que está associado à nossa língua materna, pretendendo aprofundar conhecimentos sobre o modo como é realizado todo o processo envolvido na aprendizagem da leitura, nomeadamente, no que diz respeito às competências linguísticas que os alunos devem desenvolver, e quando devem desenvolver, para que este procedimento se inicie e desenvolva de forma positiva.

Numa primeira fase do presente relatório, foi realizada uma pesquisa tendo em vista a realização do enquadramento teórico sobre o tema, a partir da qual surgiram cinco pontos fundamentais: **o conceito de leitura**, que como o próprio nome indica, nos apresenta a definição de leitura, bem como a sua importância na vida de um ser humano; **os processos cognitivos implicados na leitura**, ou seja, as várias operações, segundo alguns autores, necessárias para uma plena aprendizagem da leitura; **a aprendizagem da leitura**, isto é, como é que as crianças aprendem a ler o que é necessário compreender para que a aprendizagem da leitura ocorra com sucesso; e, por fim, os **determinantes da compreensão da leitura**, onde são abordados os três modelos explicativos da forma como é feito o processamento humano da informação na aprendizagem da leitura.

Numa segunda fase, foi delimitada a problemática, onde constam os **objetivos** a ter em conta para a proposta de intervenção; foi indicado o **modelo** de investigação adotado - o estudo de caso-; foram referidos os participantes e os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a forma como foram tratados os dados.

Posto isto, e de pois de analisados e apresentados os resultados, com base nas entrevistas, na observação naturalista por parte da investigadora e no relatório da terapeuta da fala, foi feita uma síntese e apresentada a análise de necessidades. Com base nesta análise de necessidades, foi estabelecido um plano de intervenção, visando contribuir para a superação das suas dificuldades.

Para este plano de intervenção foi criado um conjunto de atividades, baseadas em e adaptadas de algumas das brochuras do Ministério da Educação, de livros destinados à aprendizagem da leitura, bem como de documentos disponíveis na internet, tendo em conta as necessidades do aluno, com o objetivo de as ultrapassar de forma positiva.

É importantes referir que estas atividades não foram, em circunstância alguma, implementadas com o aluno, no entanto podem ser um recurso a ser utilizado futuramente por outros professores/educadores.

Em suma, no que respeita à minha própria formação futura, este estudo assumiu, sem dúvida, uma importância bastante significativa, pois pude compreender melhor alguns aspetos que poderão estar na base das dificuldades da atividade leitora e descobrir inúmeras estratégias capazes de colmatar essas dificuldades.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. I. (2010). *Leitura a Quanto me Obrigas. Perfil Psicomotor e Dificuldades de Aprendizagem*. 1.^a edição, Lisboa. Coisas de ler.

Araújo, C.; Pinto, E.M.F.; Lopes J.; Nogueira, L.; Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Mestrado em Educação. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Consultado em: (http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)

Arnal, J.; Rincón, Délio el; Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa – Fundamentos y metodología*. Editorial Labor, S.A.

Bell, J. (1997) *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura, processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa – Porto. Lidel – edições técnicas. Lda.

Lopes, A. S. S. (2012). *Leitura de palavras e pseudopalavras nas dificuldades de leitura*. Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado). Consultado em: (https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9721/1/tese_ana%20lopes.pdf).

Martins, A., I., R. (2013). *A Aprendizagem da Leitura – em torno das competências linguísticas essenciais*. Relatório de projeto de fim de mestrado. Escola Superior de Educação de Beja.

Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplica.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa. Edição Cosmos.

Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M., A., Neves, M., C. (1998). *Criar o gosto pela escrita – formação de professores*. Editorial do Ministério

da Educação – Mem Martins.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Rebelo, J. A. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Alfragide: Edições Asa.

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor, um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado). Consultado em:
(<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>)

Santos, M., L., M. (2012). *O papel da Biblioteca Escolar na motivação e promoção da Leitura: implementação do projeto “Vamos dar Vida aos LIVROS”*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares Departamento de Educação e Ensino à Distância. Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2538/1/Tese%20Mestrado%20GIBE%20-%20Projeto%20-%20Vamos%20dar%20Vida%20aos%20Livros%20-%20Lúcia%20Morgado%20-%202012.pdf>

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R.; Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de Implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. Consultado em: <http://www.slideshare.net/portefolio1ceb/a-lingua-materna-na-educao-bsica>

Sobrinho, J. G. et al. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. J., Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

Taveira, M.C. (2005). *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica*. Quarteto. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11982/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20dificuldades%20de%20aprendizagem%20da%20leitura.pdf>

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura – Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

APÊNCICES

Apêndice I – Guiões de Entrevista

- Professor titular

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<p><u>Bloco I</u></p> <p>✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>✓ Legitimar a entrevista;</p> <p>✓ Motivar o entrevistado;</p>	<p>✓ Informação da entrevista ao entrevistado;</p> <p>✓ Objetivos da entrevista;</p> <p>✓ Importância da participação do entrevistado;</p> <p>✓ Confiança;</p> <p>✓ Confidencialidade.</p>	<p>✓ Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação;</p> <p>✓ Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho;</p> <p>✓ Desenvolver um clima de confiança e empatia;</p> <p>✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas;</p> <p>✓ Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.</p>
<p><u>Bloco II</u></p> <p>✓ Identificação e caracterização do entrevistado;</p>	<p>✓ Conhecer algumas características</p>	<p>✓ Idade</p> <p>✓ Anos de serviço</p>	<p>✓ Que idade tem?</p> <p>✓ Quantos anos de</p>

	<p>profissionais e do entrevistado;</p>	<p>✓ Formação</p> <p>✓ Anos de serviço no agrupamento</p>	<p>serviço possui?</p> <p>✓ Qual é a sua formação de base?</p> <p>✓ Tem formação na área da educação especial?</p> <p>✓ Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola?</p>
<p><u>Bloco III</u></p> <p>✓ Dificuldades sentidas pelo aluno</p>	<p>✓ Saber quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno;</p>	<p>✓ Dificuldades sentidas pelo aluno no âmbito do português;</p>	<p>✓ Quais são as maiores dificuldades do aluno ao nível do português?</p>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>✓ Causas dessas dificuldades.</p>	<p>✓ Saber a(s) causa(s) dessas dificuldades;</p>	<p>✓ Causas dessas dificuldades.</p>	<p>✓ O que pensa estar na base dessas dificuldades?</p>
<p><u>Bloco V</u></p> <p>✓ Acompanhamento da Criança com NEE.</p>	<p>✓ Saber há quanto tempo acompanha o aluno;</p> <p>✓ Saber que tipo de trabalho o professor realiza</p>	<p>✓ Acompanhamento ao aluno;</p> <p>✓ Tipo de trabalho realizado;</p>	<p>✓ Há quanto tempo acompanha o aluno?</p> <p>✓ O que costuma trabalhar com ele?</p> <p>✓ Que tipo de</p>

	<p>com o aluno.</p> <p>✓ Saber como é o comportamento do aluno;</p> <p>✓ Saber se considera que o agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?</p>	<p>✓ Comportamento do aluno;</p> <p>✓ Apoio por parte do Agrupamento.</p>	<p>atividades ao nível do português realiza com o aluno?</p> <p>✓ Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?</p> <p>✓ Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?</p>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>✓ Finalização da entrevista.</p>	<p>✓ Agradecer a ajuda prestada.</p>	<p>✓ Agradecimento da ajuda prestada.</p>	<p>✓ Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.</p> <p>✓ Tem mais alguma coisa a acrescentar?</p>

- Professora da Apoio

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<u>Bloco I</u> ✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	✓ Legitimar a entrevista; ✓ Motivar o entrevistado;	✓ Informação da entrevista ao entrevistado; ✓ Objetivos da entrevista; ✓ Importância da participação do entrevistado; ✓ Confiança; ✓ Confidencialidade.	✓ Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ✓ Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; ✓ Desenvolver um clima de confiança e empatia; ✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; ✓ Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.
<u>Bloco II</u> ✓ Identificação e caracterização do entrevistado.	✓ Conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado	✓ Idade ✓ Anos de serviço ✓ Formação	✓ Que idade tem? ✓ Quantos anos de serviço possui? ✓ Qual é a sua

			<p>formação de base?</p> <p>✓ Tem formação na área da educação especial?</p>
<p><u>Bloco III</u></p> <p>✓ Dificuldades sentidas pelo aluno.</p>	<p>✓ Saber quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno;</p>	<p>✓ Dificuldades sentidas pelo aluno no âmbito do português.</p>	<p>✓ Quais são as maiores dificuldades do aluno ao nível do Português?</p>
<p><u>Bloco IV</u></p> <p>✓ Causas dessas dificuldades.</p>	<p>✓ Saber a(s) causa(s) dessas dificuldades;</p>	<p>✓ Causas dessas dificuldades.</p>	<p>✓ O que pensa estar na base destas dificuldades?</p>
<p><u>Bloco V</u></p> <p>✓ Acompanhamento da Criança com NEE.</p>	<p>✓ Saber há quanto tempo acompanha o aluno;</p> <p>✓ Saber que tipo de trabalho a professora realiza com o aluno.</p> <p>✓ Saber como é o comportamento do aluno;</p> <p>✓ Saber se considera que o agrupamento possui os recursos</p>	<p>✓ Acompanhamento ao aluno;</p> <p>✓ Tipo de trabalho realizado.</p> <p>✓ Comportamento do aluno;</p> <p>✓ Apoio por parte do Agrupamento.</p>	<p>✓ Há quanto tempo acompanha o aluno?</p> <p>✓ O que costuma trabalhar com ele?</p> <p>✓ Que tipo de atividades ao nível do português realiza com o aluno?</p> <p>✓ Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?</p> <p>✓ Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes</p>

	humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?		para incluir alunos com NEE?
<u>Bloco VI</u> ✓ Finalização da entrevista.	✓ Agradecer a ajuda prestada.	✓ Agradecimento da ajuda prestada.	✓ Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho. ✓ Tem mais alguma coisa a acrescentar?

- Terapeuta da Fala

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<u>Bloco I</u> ✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	✓ Legitimar a entrevista; ✓ Motivar o entrevistado;	✓ Informação da entrevista ao entrevistado; ✓ Objetivos da entrevista; ✓ Importância da participação do entrevistado; ✓ Confiança; ✓ Confidencialidade.	✓ Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação; ✓ Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; ✓ Desenvolver um clima de confiança e empatia; ✓ Assegurar a

			confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; ✓ Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.
<u>Bloco II</u> ✓ Identificação e caracterização do entrevistado.	✓ Conhecer algumas características pessoais e profissionais do entrevistado	✓ Idade ✓ Anos de serviço ✓ Formação	✓ Que idade tem? ✓ Quantos anos de serviço possui? ✓ Qual é a sua formação de base? ✓ Tem formação na área da educação especial?
<u>Bloco III</u> ✓ Dificuldades sentidas pelo aluno.	✓ Saber quais as principais dificuldades sentidas pelo aluno;	✓ Dificuldades sentidas pelo aluno;	✓ Quais são as maiores dificuldades do aluno?
<u>Bloco IV</u> ✓ Causas dessas dificuldades.	✓ Saber a(s) causa(s) dessas dificuldades;	✓ Causas dessas dificuldades.	✓ O que pensa estar na base destas dificuldades?
<u>Bloco V</u> ✓ Acompanhamento da Criança com NEE.	✓ Saber há quanto tempo acompanha o aluno; ✓ Saber que tipo	✓ Acompanhamento ao aluno;	✓ Há quanto tempo acompanha o aluno?

	<p>de trabalho a professora realiza com o aluno.</p> <p>✓ Saber como é o comportamento do aluno;</p> <p>✓ Saber se considera que o agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?</p>	<p>✓ Tipo de trabalho realizado.</p> <p>✓ Comportamento do aluno;</p> <p>✓ Apoio por parte do Agrupamento.</p>	<p>✓ O que costuma trabalhar com ele?</p> <p>✓ Das atividades que realiza quais são as que têm implicações no âmbito das aprendizagens no domínio da disciplina do português?</p> <p>✓ Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?</p> <p>✓ Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?</p>
<p><u>Bloco VI</u></p> <p>✓ Finalização da entrevista.</p>	<p>✓ Agradecer a ajuda prestada.</p>	<p>✓ Agradecimento da ajuda prestada.</p>	<p>✓ Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.</p> <p>✓ Tem mais alguma</p>

			coisa a acrescentar?
--	--	--	----------------------

- Aluno

<u>Blocos</u>	<u>Objetivos Específicos</u>	<u>Tópicos</u>	<u>Formulário de perguntas</u>
<p><u>Bloco I</u></p> <p>✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<p>✓ Legitimar a entrevista;</p> <p>✓ Motivar o entrevistado;</p>	<p>✓ Informação da entrevista ao entrevistado;</p> <p>✓ Objetivos da entrevista;</p> <p>✓ Importância da participação do entrevistado;</p> <p>✓ Confiança;</p> <p>✓ Confidencialidade.</p>	<p>✓ Informar o entrevistado sobre a temática e objetivos do trabalho de investigação;</p> <p>✓ Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho;</p> <p>✓ Desenvolver um clima de confiança e empatia;</p> <p>✓ Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas;</p> <p>✓ Informar que posteriormente poderá ver a transcrição da entrevista.</p>
<p><u>Bloco II</u></p> <p>✓ Identificação e caracterização do entrevistado.</p>	<p>✓ Conhecer algumas características pessoais do aluno</p>	<p>✓ Idade</p> <p>✓ Naturalidade</p> <p>✓ Residência</p>	<p>✓ Que idade tens?</p> <p>✓ Onde nasceste?</p> <p>✓ Onde vives?</p>

		✓ Número de irmãos	✓ Com quem vives? ✓ Tens irmãos? Se sim, quantos?
<u>Bloco III</u> ✓ Inserção do aluno no agrupamento.	✓ Saber há quanto tempo o aluno está inserido no agrupamento.	✓ Inserção no agrupamento.	✓ Há quanto tempo estás nesta escola?
<u>Bloco IV</u> ✓ Motivação do aluno em frequentar a escola	✓ Saber porque é que o aluno vai à escola; ✓ Porque é que gosta de ir; ✓ Saber o que ele mais gosta de fazer na escola e porquê; ✓ Saber se o aluno gosta de aprender, o que é que mais gosta de aprender e porquê; ✓ Saber a sua preferência em relação à escola antiga e à atual;	✓ Motivação do aluno. ✓ Preferência no agrupamento;	✓ Por que é que tu vens à escola? ✓ E gostas de vir? Porquê? ✓ O que mais gostas de fazer na escola? Porquê? ✓ O que é que mais gostas de aprender na escola? Porquê? ✓ Gostas de aprender? Porquê? ✓ Preferes estar nesta escola, ou preferias a outra de Messejana? Porquê? ✓ O que mudavas nesta escola para te sentires mais feliz?
<u>Bloco V</u> ✓ Relacionamento com a turma	✓ Saber como é o relacionamento do aluno com a turma	✓ Relacionamento com a turma	✓ Gostas dos colegas da tua turma? Porquê?

	onde está inserido.		
<u>Bloco VI</u> ✓ Dificuldades do aluno	✓ Saber em que matéria o aluno tem mais dificuldade e porquê; ✓ Saber quem o ajuda.	✓ Dificuldades do aluno	✓ Onde tens mais dificuldade(s)? Porquê? ✓ Nessas tuas dificuldades, há alguém que te ajuda? Quem?
<u>Bloco VII</u> ✓ Acompanhamento	✓ Saber o que o aluno faz quando está acompanhado da professora de apoio e da terapeuta da fala; ✓ Se gosta desse tempo em que está com elas.	✓ Acompanhamento da professora de apoio e da terapeuta da fala.	✓ Sei que tens outras duas professoras, uma de apoio e outra da terapia da fala. O que fazes com elas? ✓ E gostas desse tempo em que estás a trabalhar com elas? Porquê?
<u>Bloco VIII</u> ✓ Tempo fora da escola	✓ Saber o que o aluno faz quando não está na escola; ✓ Com quem passa o tempo em que não está na escola.	✓ Fora da escola	✓ O que mais gostas de fazer quando não estás na escola? ✓ Com quem estás quando não vais à escola?
<u>Bloco IX</u> ✓ Profissão para o futuro	✓ Saber o que o aluno deseja ser quando chegar à idade adulta e porquê.	✓ Profissão futura	✓ O que queres ser quando fores grande? Porquê?
<u>Bloco X</u> ✓ Finalização da	✓ Agradecer a	✓ Agradecimento da	✓ Obrigada pela sua

entrevista.	ajuda prestada.	ajuda prestada.	<p>disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.</p> <p>✓ Tem mais alguma coisa a acrescentar?</p>
-------------	-----------------	-----------------	---

Apêndice II – Entrevistas

- **Professor Titular**

Bloco I – Legitimação da Entrevista; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar

Entrevistadora: Antes de mais, muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu Estudo. Gostava de lhe garantir que as informações que forem prestadas não serão para outros fins senão para a realização do meu estudo e que a sua identidade será mantida em anónimo.

Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistado: *57 anos.*

Entrevistadora: Quantos anos de serviço possui?

Entrevistado: *Trinta e seis anos de serviço (está atualmente no trigésimo sexto).*

Entrevistadora: Qual é a sua formação de base?

Entrevistado: *Inicialmente tirei o magistério primário e depois fiz uma licenciatura em Educação Física.*

Entrevistadora: Tem formação na área da educação especial?

Entrevistado: *Não.*

Entrevistadora: Há quanto tempo se encontra a trabalhar nesta escola?

Entrevistado: *Desde o ano letivo 2003/2004 (10 anos).*

Bloco III- Dificuldades sentidas pelo aluno

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades do aluno?

Entrevistado: *Em relação ao aproveitamento, portanto, é a leitura, a escrita, a matemática. O aluno mostra ter muitas capacidades para outras áreas, nomeadamente as expressões, mas para a matemática e para a leitura e para a escrita tem muitas dificuldades. Tem muitas dificuldades de raciocínio, de concentração, de empenho. Não se empenha.*

Bloco IV – Causas dessas dificuldades

Entrevistadora: O que pensa estar na base destas dificuldades?

Entrevistado: *A desmotivação, o ambiente familiar talvez. Segundo sei, ele tem andado em várias escolas, cada escola um professor. Poderá ser por aí, a desmotivação do aluno, aliado a outros fatores.*

Bloco V - Acompanhamento da Criança com NEE

Entrevistadora: Há quanto tempo acompanha o aluno?

Entrevistado: *Desde o segundo período do ano letivo passado (2012/2013). Veio transferido da escola de Messejana.*

Entrevistadora: O que costuma trabalhar com ele?

Entrevistado: *Inicialmente, eu comecei na leitura e na escrita com o método analítico-sintético. Mas ao fim de uns tempos vi que não estava a dar resultado porque ele não conseguia memorizar nada das letras e assim seria difícil ele chegar a uma aprendizagem da leitura. A partir deste ano estou a trabalhar com ele o método das 28 palavras. Neste momento já verbalizou algumas palavras, por vezes esquece umas mas vai aprendendo outras e agora já vai lendo pequenas frases, mas com ajuda. Portanto, penso que este método das 28 palavras está a dar melhor resultado. Ao nível da matemática, é o normal, desde trabalhar com os números, a numeração. Neste momento ele já reconhece os números até 20, não é muito, mas sempre releva alguns progressos, para um aluno que revela muitas dificuldades. Faz algumas operações, pequenas, de adição e subtração. Não muito mais que isto.*

Entrevistadora: Que tipo de atividades ao nível do português realiza com o aluno?

Entrevistado: *A partir deste ano estou a trabalhar com ele o método das 28 palavras. Neste momento já verbalizou algumas palavras, por vezes esquece umas mas vai aprendendo outras e agora já vai lendo pequenas frases, mas com ajuda. Portanto, penso que este método das 28 palavras está a dar melhor resultado.*

Entrevistadora: Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?

Entrevistado: *É um aluno muito ativo, tem poucos momentos de atenção e depois é muito conflituoso, com os colegas, às vezes até com as auxiliares. Arranja sempre conflitos. Dentro da sala de aula, tento que ele esteja mais atencioso, proporcionar algum ambiente em que ele consiga aprender mais, mas ele tem um comportamento*

muito difícil. Melhorou bastante, mas ainda é difícil. É um comportamento que tem de melhorar mesmo.

Entrevistadora: Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?

Entrevistado: *Bem, neste momento tem. Este agrupamento tem um TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Tem vários técnicos, neste momento ele é apoiado pela terapia da fala, esteve algum tempo sem professor de apoio, porque ainda não tinha sido colocado. Só a partir do início do segundo período é que teve professor do ensino especial. Mas neste momento tem o apoio necessário para ele. A nível de materiais, poderia haver alguns materiais, alguns programas para trabalhar no computador que o ajudassem a na aprendizagem e que fosse mais fácil para ele, mas isso neste momento não temos.*

Bloco VI - Finalização da entrevista

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistado: *Não. Nada mais.*

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.

Entrevistada: *De nada. Espero que sirva para alguma coisa.*

- **Professora de Apoio**

Bloco I – Legitimação da Entrevista; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;

Entrevistadora: Antes de mais, muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu Estudo. Gostava de lhe garantir que as informações que forem prestadas não serão para outros fins senão para a realização do meu estudo e que a sua identidade será mantida em anónimo.

Entrevistada:

Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada: *37 anos*

Entrevistadora: Quantos anos de serviço possui?

Entrevistada: *6 anos, aproximadamente.*

Entrevistadora: Qual é a sua formação base?

Entrevistada: *Professora de 1.º ciclo.*

Entrevistadora: Há quanto tempo se encontra a trabalhar neste agrupamento?

Entrevistada: *Desde janeiro de 2014.*

Entrevistadora: Tem formação na área da educação especial?

Entrevistado: *Sim tenho. Tenho Mestrado em Educação Especial.*

Bloco III – Dificuldades sentidas pelo aluno

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades do aluno ao nível do Português?

Entrevistado: *As maiores dificuldades do aluno são mesmo mais ao nível da leitura e da escrita, apesar de também ter no cálculo. Mas principalmente da leitura e da escrita.*

Bloco IV – Causas dessas dificuldades

Entrevistadora: O que pensa estar na base destas dificuldades?

Entrevistado: *Para além das dificuldades que ele tem ao nível cognitivo, parece-me também ser muito uma questão emocional, dá-me essa sensação, apesar de eu*

trabalhar com o aluno há pouco tempo, só trabalho com ele desde janeiro. Dá-me essa sensação também porque ele de algumas semanas para cá já estava a conseguir ler algumas palavrinhas (eu trabalho com ele o método das 28 palavras), já estava a conseguir ler pelo menos a palavras “menino”, “menina” e “uva” e já conseguia separá-las por sílabas. Mas agora na semana passada houve ali qualquer coisa que parece que bloqueou, parece que houve qualquer coisa na cabecinha dele que fez com que ele esquecesse toda aquela parte para trás e tive de voltar tudo ao início. Tenho a sensação que deve ser muito ao nível emocional.

Bloco V - Acompanhamento da Criança com NEE

Entrevistadora: Há quanto tempo acompanha o aluno?

Entrevistada: *Desde janeiro de 2014.*

Entrevistadora: Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?

Entrevistada: *Aqui normalmente é bonzinho, apesar de que quando está sozinho, como é óbvio, está sempre mais calmo, mas ele comigo aqui porta-se sempre bem. Realiza sempre as atividades sem qualquer tipo de problemas.*

Entrevistadora: Que tipo de atividades ao nível do Português realiza com o aluno?

Entrevistado: *Aqui, normalmente, trabalho mesmo com ele o método das 28 palavras. Comecei do início, falando com o professor titular da turma, comecei mesmo do início. Apesar de eu ter pegado a meio do ano, já no 2.º período, comecei mesmo do início do método das 28 palavras para ver se conseguíamos, porque ele já vinha com o método das 28, mas já estava muito avançado e ele para trás já não se lembrava de nada e eu voltei a trabalhar.*

Entrevistadora: Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?

Entrevistada: *Humanos, eu acho que deveríamos ter mais. A nível material ainda vamos conseguindo, de certa forma, dar a volta. A nível humano, acho que eles deveriam ter mais tempo connosco, mais tempo individual connosco. Tanto o aluno como os outros meninos só têm 3 horas semanais e no caso dele é muito pouco, ele precisava de um acompanhamento muito mais intensivo.*

Bloco VI - Finalização da entrevista

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistada: *Não.*

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.

Entrevistada: *De nada.*

- **Terapeuta da Fala**

Bloco I – Legitimação da Entrevista; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;

Entrevistadora: Antes de mais, muito obrigada por se ter disponibilizado para contribuir para o meu Estudo. Gostava de lhe garantir que as informações que forem prestadas não serão para outros fins senão para a realização do meu estudo e que a sua identidade será mantida em anónimo.

Entrevistada:

Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado

Entrevistadora: Qual a sua idade?

Entrevistada: *30 anos.*

Entrevistadora: Quantos anos de serviço possui?

Entrevistada: *Comecei em 2008, portanto há 8 anos.*

Entrevistadora: Qual é a sua formação base?

Entrevistada: *Sou licenciada em Terapia da Fala, possuo o mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na criança e o mestrado na Educação Especial (domínio cognitivo e motor). Não concluí o mestrado, mas tenho a pós-graduação.*

Entrevistadora: Há quanto tempo se encontra a trabalhar neste agrupamento?

Entrevistada: *Neste agrupamento foi este ano, desde outubro (dia 22/23 de outubro de 2013).*

Entrevistadora: Tem formação na área da educação especial?

Entrevistada: *Sim, pós-graduação.*

Bloco III – Dificuldades sentidas pelo aluno

Entrevistadora: Quais são as maiores dificuldades do aluno?

Entrevistada: *O aluno tem dificuldades ao nível da linguagem, por isso é que está na área da terapia da fala, nomeadamente, em questões de pragmática, em questões de semântica e de fonologia que afetam a parte da leitura e da escrita. É um aluno não-leitor.*

Bloco IV - Causas dessas dificuldades

Entrevistadora: O que pensa estar na base destas dificuldades?

Entrevistada: *Na base das dificuldades do aluno em questão, eu penso que poderá ter tido alguma falta de estimulação, uma vez que não está comprovado nada, a nível de diagnósticos não temos nada que comprove nenhuma perturbação ou nenhuma patologia. No caso dele, poderá ter sido falta de estimulação, algum ambiente familiar assim um pouco desestruturante. A nível da leitura e da escrita, alguma desmotivação.*

Bloco V - Acompanhamento da Criança com NEE

Entrevistadora: Há quanto tempo acompanha o aluno?

Entrevistada: *Desde outubro de 2013.*

Entrevistadora: Como é o comportamento do aluno durante o tempo que está a trabalhar com ele?

Entrevistada: *Ele é muito irregular, ele é muito instável. O aluno em questão por vezes tem muito pouco tempo de atenção e concentração e é o que eu tenho dito ao professor dele, por isso é que as questões pragmáticas estão aqui um bocadinho a afetar a parte do comportamento, porque ele ri, sem motivo aparente, ri-se das próprias coisas que diz que são coisas disparatadas, conversas sem nexo, mas assim no geral, ultimamente, até tem conseguido concentrar-se nos exercícios.*

Entrevistadora: E consegue trabalhar bem com ele?

Entrevistada: *Sim. Precisa de um bocadinho de regras, mas sim.*

Entrevistadora: Das atividades que realiza quais são as que têm implicações no âmbito das aprendizagens do domínio da disciplina do Português?

Entrevistada: *Todas. Na área da semântica ele precisa de ter um bom vocabulário e*

um léxico para poder abranger um maior número de palavras possíveis. A nível da leitura e da escrita, eu não estou propriamente a iniciar um ensino formal, estou sim a trabalhar as bases da leitura e da escrita, nomeadamente a consciência fonológica. E na área da pragmática são estes comportamentos que ele tem de perceber que são errados, que não são, que não estão ajustados. Mais ou menos isto.

Entrevistadora: Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?

Entrevistada: *Nem este, nem nenhum. Todos os agrupamentos têm falta de recursos, nomeadamente recursos humanos. E este ano sinto que recursos materiais também, como coisas tão básicas, como é o caso de papel, lápis, canetas, coisas deste género, têm faltado.*

Bloco VI - Finalização da entrevista

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistada: *Não, nada.*

Entrevistadora: Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.

Entrevistada: *De nada, espero que faça um bom trabalho.*

• Aluno

Bloco I – Legitimação da Entrevista; Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;

Entrevistadora: Muito obrigada por me ajudares neste meu trabalho. Vou fazer-te umas perguntas muito fáceis, às quais vais ter de responder e que vão ficar só entre nós.

Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado

Entrevistadora: Que idade tens?

Entrevistado: *8 anos.*

Entrevistadora: Onde nasceste?

Entrevistado: *Não sei.*

Entrevistadora: Onde vives?

Entrevistado: *Agora vivo em Beja.*

Entrevistadora: Com quem vives?

Entrevistado: *Com a minha mãe e o meu pai.*

Entrevistadora: Tens irmãos?

Entrevistado: *Não.*

Entrevistadora: Se sim, quantos?

Entrevistado:

Bloco III – Inserção do aluno no agrupamento

Entrevistadora: Há quanto tempo estás nesta escola?

Entrevistado: *Há pouco tempo. Vim no ano passado.*

Bloco IV - Motivação do aluno em frequentar a escola

Entrevistadora: Porque é que tu vens à escola?

Entrevistado: *Porque gosto.*

Entrevistadora: E gostas de vir? Porquê?

Entrevistado: *Para brincar. Gosto dos colegas.*

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer na escola? Porquê?

Entrevistado: *Escrever.*

Entrevistadora: Gostas de aprender? Porquê?

Entrevistado: *Mais ou menos.*

Entrevistadora: O que é que mais gostas de aprender na escola? Porquê?

Entrevistado: *Fazer ginástica, cantar, gosto de inglês.*

Entrevistadora: Preferes estar nesta escola, ou preferias a outra de Messejana? Porquê?

Entrevistado: *Prefiro esta escola. Porque tem muito mais espaço para brincar, para ir comer lá acima. Na escola de Messejana tínhamos de ir na carrinha e agora cá não, temos só de subir o túnel.*

Entrevistadora: O que mudavas nesta escola para te sentires mais feliz?

Entrevistado: *Não sei.*

Bloco V – Relacionamento com a Turma

Entrevistadora: Gostas dos colegas da tua turma? Porquê?

Entrevistado: *Sim. Porque eles são meus amigos e eu gosto de brincar com eles.*

Entrevistadora: E eles ajudam-te?

Entrevistado: *Às vezes.*

Bloco VI – Dificuldades do Aluno

Entrevistadora: Em que matéria tens mais dificuldade? Porquê?

Entrevistado: *Em português. Porque não sei ler.*

Entrevistadora: Nessas tuas dificuldades, há alguém que te ajuda? Quem?

Entrevistado: *O professor.*

Entrevistadora: E em casa?

Entrevistado: *A minha mãe.*

Entrevistadora: E o que é que ela faz para te ajudar?

Entrevistado: *Ela lê-me as coisas e explica-me como é que é e eu depois faço.*

Bloco VII - Acompanhamento

Entrevistadora: Sei que tens outras duas professoras, uma de apoio e outra da terapia da fala. O que fazes com elas?

Entrevistado: *Sim. Com a professora de apoio, leio e faço jogo de letras. Mais nada. Com a terapeuta da fala, faço quase igual, só que tenho de dizer as coisas.*

Entrevistadora: E gostas desse tempo em que estás a trabalhar com elas? Porquê?

Entrevistado: *Com a terapeuta da fala eu gosto, agora com a outra professora não gosto.*

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: *Porque só me faz ler e a outra não.*

Bloco VIII – Tempo fora da Escola

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer quando não estás na escola?

Entrevistado: *Quando estou em casa brinco ou vou para casa de outros amigos meus, brinco. Depois vou-me embora à noite, jogo um bocadinho no tablet e vou-me deitar.*

Entrevistadora: Com quem estás quando não vais à escola?

Entrevistado: *Com a minha mãe, o meu pai e a minha tia.*

Bloco IX – Profissão para o futuro

Entrevistadora: O que queres ser quando fores grande? Porquê?

Entrevistado: *Não sei. Estou indeciso entre polícia e bombeiro. Polícia porque podes meter os ladrões na esquadra e bombeiro porque queria apagar os fogos.*

Bloco X - Finalização da entrevista

Entrevistadora: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistado: *Não.*

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade e por me teres ajudado neste meu trabalho.

Apêndice III – Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo das Entrevistas

- Professor Titular - (E.1)
- Terapeuta da Fala – (E.2)
- Professora de Apoio – (E.3)

Dificuldades sentidas pelo aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Português	Leitura	“(…) leitura” (E.1) “(…) ao nível da leitura” (E.3) “(…) é um aluno não leitor” (E.2)
	Escrita	“(…) é a escrita” (E.1) “(…) ao nível da escrita” (E.3)
	Linguagem	“(…) ao nível da linguagem (…)” (E.2)
	Pragmática	“(…) em questões da pragmática (…)” (E.2)
	Semântica	“(…) em questões de semântica (…)” (E.2)
	Fonologia	“(…) e em questões de fonologia (…)” (E.2)
Matemática	Cálculo	“(…) apesar de também ter no cálculo” (E.3)
Outras dificuldades	Raciocínio	“Tem muitas dificuldades de raciocínio (…)” (E.1)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
	Concentração	“(…) de concentração (…) (E.1)
	Empenho	“(…) e de empenho” (E.1) “(…) não se empenha” (E.1)

Causas dessas dificuldades

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Causas	Desmotivação	“ A desmotivação (…)” (E.1)
	Ambiente familiar	“(…) o ambiente familiar talvez” (E.1) “(…) algum ambiente familiar assim um pouco desestruturante” (E.2)
	Mudança de escola	“(…) ele tem andado em várias escolas (…)” (E.1) “(…) cada escola, um professor” (E.1)
	Falta de estimulação	“(…) penso que terá tido alguma falta de estimulação (…)” (E.2)
	Questões emocionais	“(…) parece-me também ser uma questão emocional (…) (E.3)

Comportamento do aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Comportamento	Ativo	“(…) é um aluno muito ativo (…)” (E.1)
	Conflituoso	“Arranja sempre conflitos” (E.1)
	Instável	“Ele é muito irregular e muito instável (…)” (E.2)
	Pouca concentração da atenção	“O aluno em questão, por vezes tem muito pouco tempo de atenção e concentração” (E.2)
	Bom	<p>“aqui normalmente é bonzinho (…)” (E.3)</p> <p>“(…) mas ele comigo aqui porta-se sempre bem” (E.3)</p> <p>“Realiza sempre atividades sem qualquer tipo de problemas” (E.3)</p>
	Disparatado	<p>“(…) porque ele ri, sem motivo aparente (…)” (E.2)</p> <p>“(…) ri-se das próprias coisas que diz (…)” (E.2)</p> <p>“(…) conversas sem nexos (…)” (E.2)</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
	Presentemente mais concentrado	“(…) ultimamente, até tem conseguido concentrar-se nos exercícios.” (E.2)
Causas dos problemas comportamentais	Dificuldades a nível da pragmática	“(…) as questões pragmáticas estão aqui um bocadinho a afetar a parte do comportamento” (E.2)

Capacidades do aluno

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Competências	Área das Expressões	“O aluno mostra ter capacidades para outras áreas, nomeadamente, as expressões (…)” (E.1)

Atividades realizadas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Leitura e Escrita	Utilização do Método analítico-sintético	“Inicialmente, eu comecei na leitura e na escrita com o método analítico-sintético.” (E.1)
	Utilização do Método das 28 palavras	<p>“A partir deste ano estou a trabalhar com ele o método das 28 palavras.” (E.1)</p> <p>“Portanto, penso que este método das 28 palavras está a dar melhor resultado.” (E.1)</p> <p>“Aqui, normalmente, trabalho mesmo com o método das 28 palavras.” (E.3)</p> <p>“(…) porque ele já vinha com o método das 28, mas já estava muito avançado e ele para trás já não se lembrava de nada e eu voltei a trabalhar.” (E.3)</p>

	Estimulação da Consciência Fonológica	“A nível da leitura e da escrita, eu não estou propriamente a iniciar um ensino formal, estou sim a trabalhar as bases da leitura e da escrita, nomeadamente a consciência fonológica.” (E.2)
Matemática	Numeração	“(…) é o normal, desde trabalhar com os números, a numeração.” (E.1) “Neste momento ele já reconhece os números até 20, não é muito (…)” (E.1)
	Operações: - Adição - Subtração	“Faz algumas operações, pequenas, de adição (…)” (E.1) (…) e subtração. Não muito mais que isto.” (E.1)

Recursos Materiais e Humanos para incluir alunos com NEE

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Recursos Humanos	Suficientes neste momento	“Bem, neste momento tem.” (E.1) “Mas neste momento tem o apoio necessário para ele.” (E.1)
	Insuficientes durante algum tempo	“Tem vários técnicos, neste momento ele é apoiado pela terapia da fala, esteve algum tempo sem professor de apoio, porque ainda não tinha sido colocado.” (E.1) “Só a partir do início do segundo período é que

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
		teve professor do ensino especial.” (E.1)
	Falta de Recursos Humanos	<p>“Nem este, nem nenhum.” (E.2)</p> <p>“Todos os agrupamentos têm falta de recursos, nomeadamente recursos humanos.” (E.2)</p> <p>“Humanos, eu acho que deveríamos ter mais.” (E.3)</p> <p>“A nível humano, acho que eles deveriam ter mais tempo connosco, mais tempo individual connosco.” (E.3)</p> <p>“Tanto o aluno como os outros meninos só têm 3 horas semanais e no caso dele é muito pouco, ele precisava de um acompanhamento muito mais intensivo.” (E.3)</p>
Recursos Materiais	Insuficientes: - Falta de software educativo	<p>“A nível de materiais, poderia haver alguns materiais, alguns programas para trabalhar no computador que o ajudassem a na aprendizagem e que fosse</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
	<p data-bbox="692 465 933 499">- Materiais básicos</p> <p data-bbox="692 907 933 940">- Supre-se lacunas</p>	<p data-bbox="1013 248 1369 394">mais fácil para ele, mas isso neste momento não temos.” (E.1)</p> <p data-bbox="1013 465 1369 835">“E este ano sinto que recursos materiais também, como coisas tão básicas, como é o caso de papel, lápis, canetas, coisas deste género, têm faltado.” (E.2)</p> <p data-bbox="1013 907 1369 1111">“A nível material ainda vamos conseguindo, de certa forma, dar a volta.” (E.3)</p>

ANEXOS

Anexo 1 – Atividades Propostas

❖ **Atividade 1** – *O som das letras* (adaptado do livro *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna* (2000), de São Luís Castro e Inês Gomes da Universidade Aberta).

❖ **Objetivo Específico** – Estimular a aprendizagem da relação grafema/fonema.

❖ **Descrição** – Selecionam-se cinco consoantes diferentes na forma e no som. Escrevem-se em minúsculas num cartão. Mostra-se o cartão à criança e pronuncia-se o som da letra (e não o seu nome).

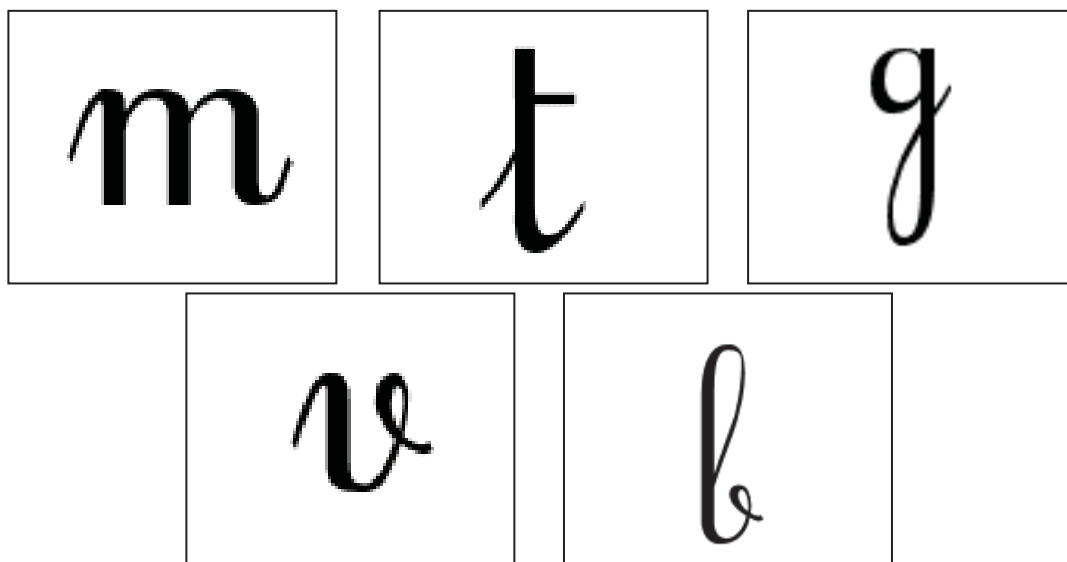
De seguida, pede-se à criança para o pronunciar e para encontrar palavras que comecem com esse som (atividade 1.1.)

Posteriormente mostram-se, em simultâneo, três dos cartões e pronuncia-se apenas um dos sons correspondentes. A criança terá de identificar a letra a que corresponde o som produzido pelo adulto (atividade 1.2.).

❖ **Material** – conjunto de cartões.

❖ **Fonte** – Inspirado em Johnson e Myklebust (1991, p. 185 – 186).

1.1. “Como sabes, as letras têm nomes próprios, assim como sons. Nestes cartões estão letras que tu já conheces, eu vou dizer-te o som de cada uma delas e tu vais repetir e dizer-me palavras que conheças que comecem com esse som”.



1.2. “Agora vou mostrar-te três cartões em simultâneo e vou dizer o som de uma das letras e vais ter de identificar a letra que corresponde ao som”.

❖ Avaliação

1.1.

LETRAS	SOM	PALAVRAS
m		
t		
g		
v		
l		

0 – não concretizou 1 – concretizou com dificuldade 2 – concretizou com facilidade

1.2.

SONS	LETRAS
[m]; [t]; [v]	
[g]; [b]; [v]	
[t]; [b]; [g]	

0 – não correspondeu 1 – correspondeu com dificuldade 2 – correspondeu com facilidade

❖ **Atividade 2** – Processo de identificação/reconhecimento de letras e palavras (adaptado da brochura do Ensino da Leitura: a avaliação, de Fernanda Leopoldina Viana).

❖ **Objetivo Específico** – Saber identificar e distinguir letras do alfabeto (maiúscula - minúscula).

❖ **Descrição** – Primeiramente será pedido à criança que identifique, das letras apresentadas, aquelas que já conhece e que seja capaz de as identificar consoante o nome e o som (atividade 2.1.).

De seguida, o aluno irá participar num jogo, idêntico ao jogo do bingo, onde terá de fazer a correspondência das letras (escritas em *script* e manuscrito). Terá de pegar nas letras que se encontram dentro do círculo, que serão peças soltas, e colocá-las em cima da letra correspondente que se encontra inserida dentro da tabela, equiparado a um tabuleiro de jogo (atividade 2.2.).

Posteriormente o aluno irá precisar de lápis ou canetas de cores diferentes e o objetivo é olhar para as tabelas e fazer novamente a correspondência das letras (escritas em *script* e manuscrito), rodeando, com a mesma cor, cada par de letras correspondentes. No primeiro quadro terá de fazer a correspondência entre minúsculas (atividade 2.3.1.) e no segundo quadro terá de fazer a correspondência entre maiúsculas e minúsculas (atividade 2.3.2.).

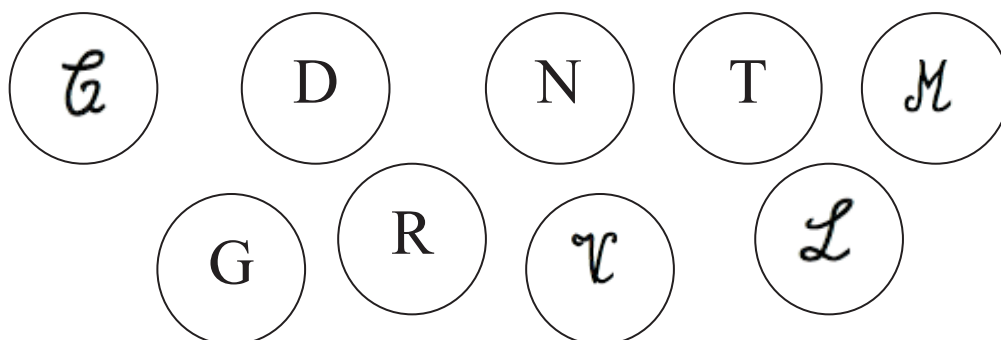
❖ **Material** – peças; tabuleiro; canetas ou lápis de cor.

2.1. “Da lista de letras abaixo apresentadas, circula aquelas que já conheces e identifica-as”.

L	m	S	U
e	i	o	n
v	A	c	D
f	B	T	p

2.2. “Vamos jogar ao jogo “*Onde está a letra igual?*”. Nesta atividades debes procurar as letras iguais (que se encontram em *script* ou em manuscrito) e pegar nas peças e colocá-las por cima da letra correspondente que está dentro da tabela”.

<i>N</i>	C	L
M	<i>R</i>	V
<i>G</i>	<i>D</i>	<i>I</i>



2.3. “Utilizando várias cores de lápis ou caneta, circula cada par de letras iguais com a mesma cor”.

2.3.1.

<i>t</i>	<i>r</i>	<i>n</i>	<i>m</i>	<i>u</i>
<i>p</i>	<i>l</i>	<i>v</i>	<i>d</i>	<i>i</i>
<i>g</i>	<i>+</i>	<i>+</i>	<i>n</i>	<i>g</i>
<i>u</i>	<i>C</i>	<i>d</i>	<i>m</i>	<i>c</i>

2.3.2.

<i>c</i>	<i>l</i>	<i>R</i>	<i>a</i>	<i>J</i>
<i>L</i>	<i>P</i>	<i>U</i>	<i>u</i>	<i>F</i>

j	n	f	r	e
A	p	M	Nº	m

❖ Avaliação

2.1.

	IDENTIFICAÇÃO DAS LETRAS	
	NOME	SOM
L		
e		
v		
f		
m		
i		
A		
B		
S		
o		
c		
T		
U		
n		
D		
p		

0 – não identificou

1 – identificou com dificuldade

2 – identificou com facilidade

2.2.

LETRAS	CORRESPONDÊNCIA	NOME	VALOR
N <i>N</i>			
M <i>M</i>			
C <i>C</i>			
L <i>L</i>			

R	<i>R</i>			
D	<i>D</i>			
G	<i>G</i>			
V	<i>V</i>			
T	<i>T</i>			

0 – não fez a correspondência 1 – fez a correspondência com dificuldade 2 – fez a correspondência com facilidade

2.3.

2.3.1.

LETRAS	CORRESPONDÊNCIA	NOME	VALOR
p	<i>p</i>		
l	<i>l</i>		
n	<i>n</i>		
d	<i>d</i>		
r	<i>r</i>		
m	<i>m</i>		
c	<i>c</i>		
v	<i>v</i>		
t	<i>t</i>		
g	<i>g</i>		

0 – não fez a correspondência 1 – fez a correspondência com dificuldade 2 – fez a correspondência com facilidade

2.3.2.

LETRAS	CORRESPONDÊNCIA	NOME	VALOR
p P			
l L			
n N			
a A			
r R			
m M			
c C			
u U			
F f			
J j			

0 – não fez a correspondência 1 – fez a correspondência com dificuldade 2 – fez a correspondência com facilidade

LETRAS	MANUSCRITO		IMPRENSA	
	MAIÚSCULA	MINÚSCULA	MAIÚSCULA	MINÚSCULA
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
I				
J				
L				
M				
N				
O				
P				
R				

	MANUSCRITO		IMPrensa	
S				
T				
U				
V				

0 – respondeu 1 – respondeu com dificuldade 2 – respondeu com facilidade

❖ **Atividade 3** - Jogo “A cobra e a vaca vão às compras...” (adaptado de um caderno de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica)⁴⁶.

❖ **Objetivo Específico** – identificar o som inicial de cada palavra;

– agrupar palavras em função do som inicial.

❖ **Descrição** – Inicialmente o adulto vai apresentar à criança duas imagens, cada uma com um animal diferente. O objetivo é que ela seja capaz de identificar a onomatopeia produzida por cada um dos animais e assim chegar ao som inicial de cada uma das palavras (atividade 3.1.).

A seguir pretende-se que a criança preencha o balão da fala, que estará direcionado para cada animal correspondente, com o som produzido por cada um deles (atividade 3.2.).

Para finalizar o adulto vai dar à criança um conjunto de imagens diversificadas, umas com som inicial [s], outras com [m] e ainda outro conjunto de imagens com outros sons iniciais. O objetivo é que a criança diga a palavra representada, identifique o som inicial e faça a correspondência para cada animal. As compras terão de ser colocadas por baixo da imagem de cada animal. Para a cobra, todas as que os nomes comecem com o som [s], e para a vaca todas cujos nomes comecem com o som [m]. Ficarão de fora todas as compras em que o som inicial não corresponda a nenhum dos animais (atividade 3.3.).

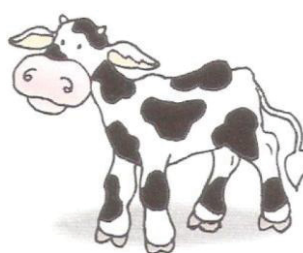
❖ **Material** – material de escrita; cartões com imagens (compras) e tabela de correspondência.

3.1. “Vou mostrar-te duas imagens de dois animais diferentes e quero que imites o som produzido por cada um deles”

⁴⁶ Consultado em: http://escolovar.org/conto_ovos.misteriosos_38pages_consc.fonolgic.pdf

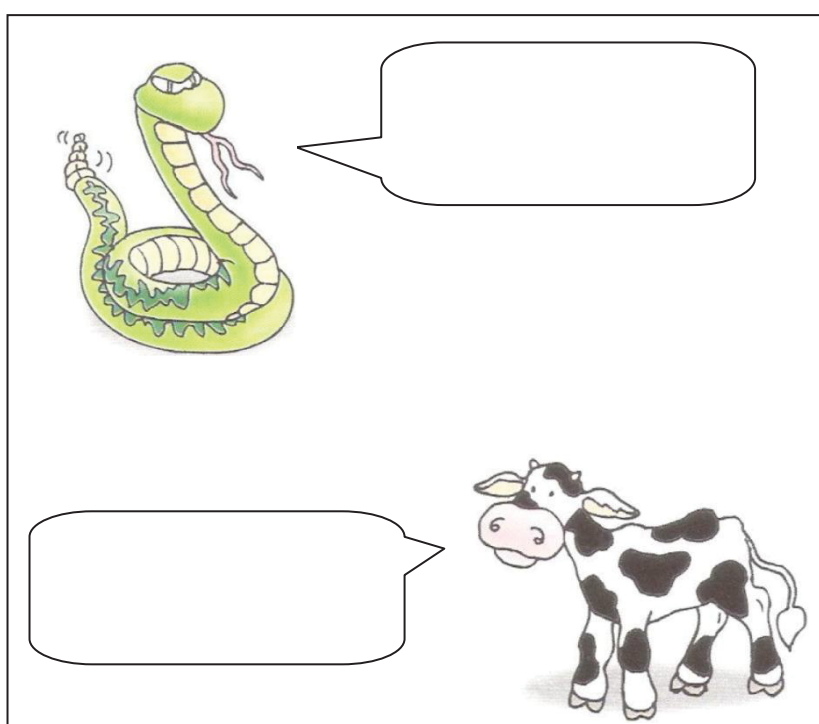


SSSSSS

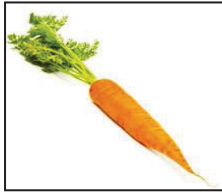


mmmm

3.2. “Agora quero que preenchas os “balões” com o som produzido por cada animal”



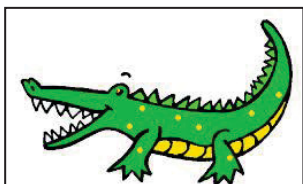
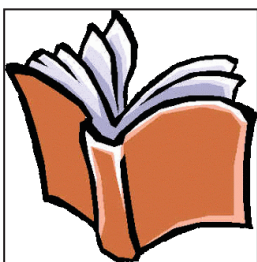
3.3. “Sabes, a nossa amiga cobra e a vaca são muito amigas e gostam muito de ir às compras juntas, mas há um pequeno problema: a cobra só pode comprar coisas, cujos nomes comecem com o som [s] e a vaca só consegue comprar coisas, cujos nomes comecem pelo som [m]. Por isso elas precisam da tua ajuda. Para tal, eu vou mostrar-te algumas imagens para tu identificares o seu som inicial e fazeres a correspondência para cada animal. As compras terão de ser colocadas por baixo da imagem de cada animal. Para a cobra, todas as que os nomes comecem com o som [s], e para a vaca todas as imagens cujo nome comece pelo som [m]. Ficam de fora todas as compras em que o som inicial não corresponda a nenhum dos animais.”



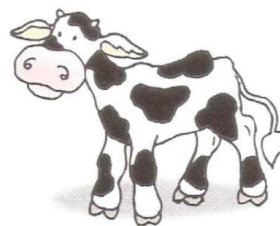
Som [s]



Som [m]


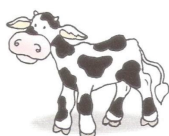


Outros sons




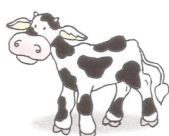
❖ Avaliação

3.1.

	SONS
	
	

0 – não identificou 1 – identificou com dificuldade 2 – identificou sem dificuldade

3.2.

	SONS
	
	

❖ 0 – não produziu 1 – produziu com dificuldade 2 – produziu sem dificuldade

3.3.

	Não correspondeu	Correspondeu com dificuldade	Correspondeu com facilidade
Cenoura			
Mosca			
Mochila			
Serrote			
Livro			

	Não correspondeu	Correspondeu com dificuldade	Correspondeu com facilidade
Salada			
Minhoca			
Sapato			
Moinho			
Macaco			
Gato			
Moldura			
Salsicha			
Martelo			
Sabão			
Saia			
Mesa			
Sofá			
Cadeira			
Caneta			
Cinto			
Jacaré			
Milho			
Sardinha			
Matraquilhos			
Massa			
Sapo			

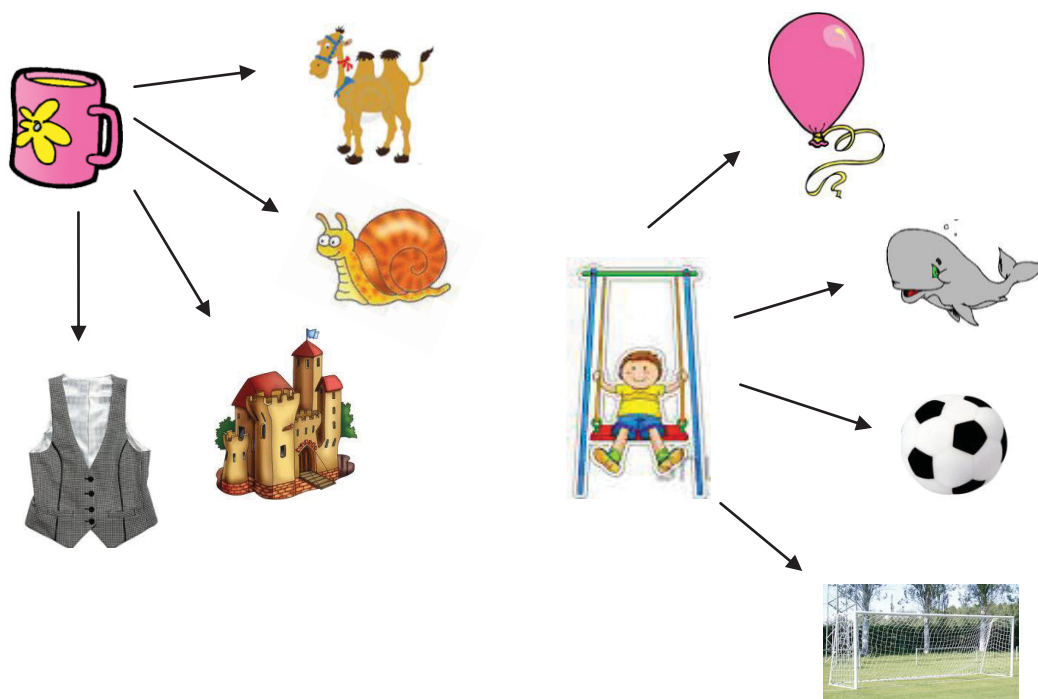
❖ **Atividade 4** – Identificação auditiva (adaptado da obra – *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*, de Fernanda Leopoldina Viana).

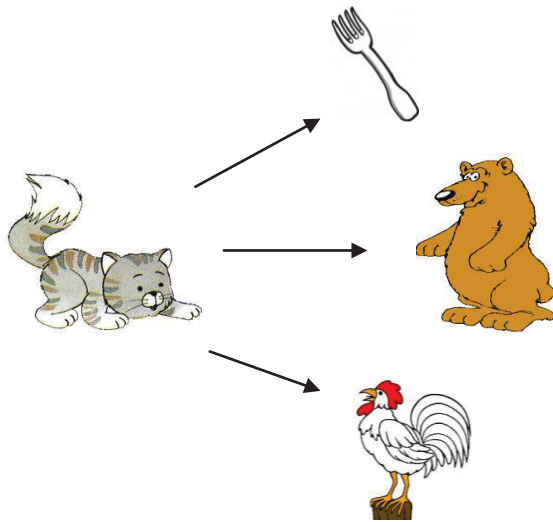
❖ **Objetivo Específico** – identificar o som inicial e final de cada palavra;
– identificar palavra com som inicial e final intruso;

❖ **Descrição** – Para esta atividade a criança vai ter de identificar e reconhecer sons iniciais e finais. Inicialmente o adulto vai apresentar à criança uma imagem principal, dizendo-lhe o que lá está, e deixá-la à vista. Depois apresentar-lhe-á novamente um conjunto de outras imagens para ela identificar o som inicial de cada uma delas e discriminar quais as que têm o mesmo som inicial que a primeira imagem e qual a que tem um som diferente e que por isso é considerada uma palavra com o som inicial intruso (atividade 4.1.).

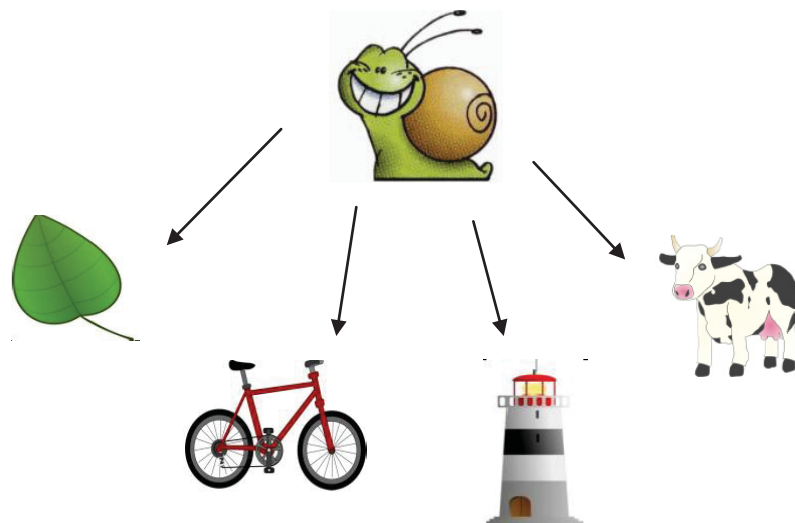
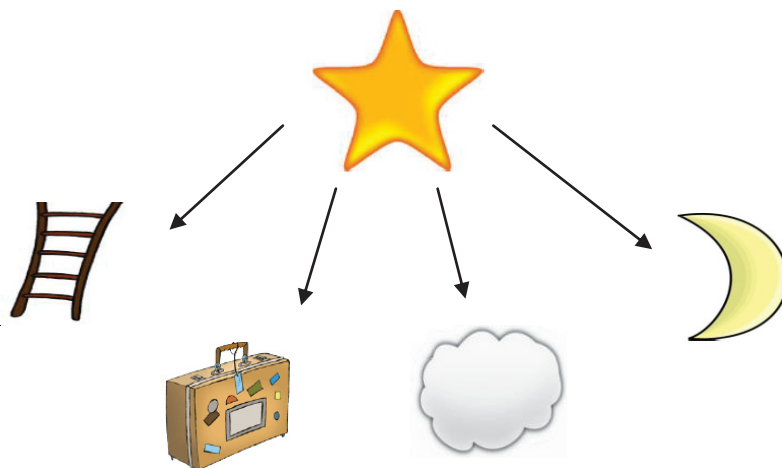
De seguida, será feito um exercício semelhante, mas onde haverá uma imagem principal e outras quatro “secundárias” e o objetivo é que a criança identifique cada uma delas e detete aquela que tem um som final igual à imagem principal (atividade 4.2.).

4.1. “De entre as imagens apresentadas, há uma, cuja sílaba inicial é diferente de todas as outras. Descobre qual é”.





4.2. “Agora, olhando para as imagens, descobre aquela que tem o nome que termina com a mesma sílaba de **estrela** e **caracol**”.



❖ Avaliação

4.1. Sons iniciais

	Não identificou	Identificou com dificuldade	Identificou com facilidade
Caneca			
Baloioço			
Gato			

4.2. Sons finais

	Não identificou	Identificou com dificuldade	Identificou com facilidade
Estrela			
Caracol			

❖ **Atividade 5** – Pares de palavras graficamente semelhantes – pares iguais ou diferentes (adaptado da brochura do Ensino da Leitura: a avaliação, de Fernanda Leopoldina Viana).

❖ **Objetivo Específico** – Ser capaz de identificar diferenças entre palavras escritas;
– Saber substituir uma letra de uma palavra, atribuindo-lhe outro significado.

❖ **Descrição** – Nesta atividade o adulto irá apresentar, oralmente, um conjunto de palavras à criança e o objetivo é que ela seja capaz de detetar se as palavras são iguais ou diferentes. Caso haja diferenças entre elas, a criança terá de as identificar (fazendo um círculo à volta da letra diferente).

Posteriormente o adulto irá apresentar outro conjunto de palavras e aqui terá de ser a criança a modificar essa palavra, substituindo uma letra por outra, mas que dê sentido à palavra.

❖ **Materiais** – cartões; material de escrita.

5.1. “Vou mostrar-te algumas palavras e lê-las em voz alta para que sejas capaz de me dizer se são iguais ou diferentes”.

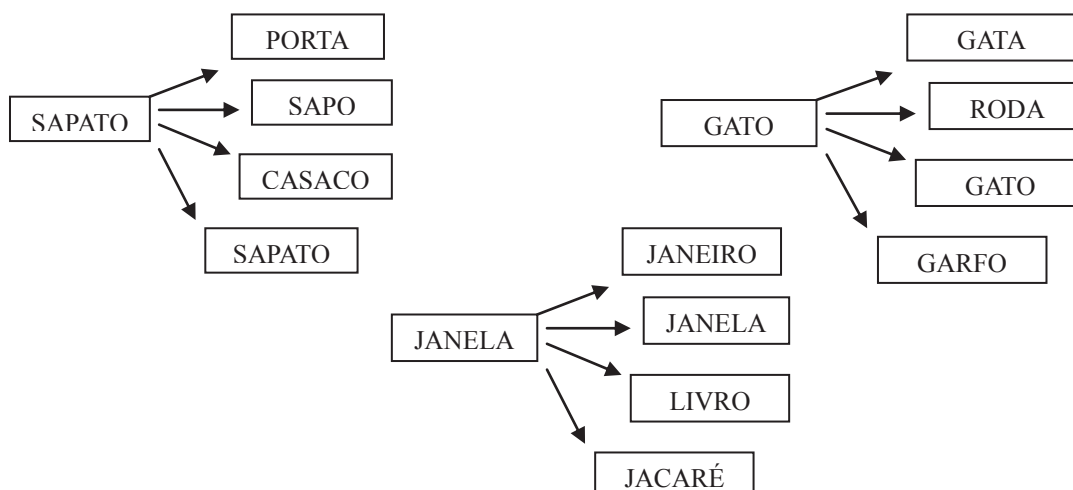
pancada - bancada	caracol - caracol	cavalo - cavado
livro - litro	baleia - boleia	sapato - sapato
vistoso - viscoso	escola - escola	canela – capela

5.2. “Agora que já viste que existem diferenças entre algumas das palavras, quero que, naquelas que são diferentes, faças um círculo à volta da letra, ou letras, que diferem”.

5.3. “Vamos complicar um pouco mais as coisas. Eu vou apresentar-te algumas palavras e tu vais ter de me dizer outras semelhantes, onde troques uma letra por outra”.

baleia	chuveiro	cato
pintado	meia	casado

5.4. “Agora podemos jogar ao “*Onde está a palavra?*”. Vou mostrar-te uma palavra e de seguida um conjunto de outras palavras para encontrares aquela que é igual à primeira que te mostrei”.



❖ Avaliação

5.1. e 5.2.

PALAVRAS	IGUAL/ DIFERENTE	DIFERENÇA
livro – litro		
caracol – caracol		
pancada – bancada		
vistoso – viscoso		
baleia – boleia		
escola – escola		
cavalo – cavado		
sapato – sapato		
canela - capela		

0 – não identificou 1 – identificou com dificuldade 2 – identificou com facilidade

5.3.

	NOVAS PALAVRAS
baleia	
casado	
pintado	
chuveiro	
cato	
meia	

0 – não conseguiu 1 – conseguiu com dificuldade 2 – conseguiu com facilidade

5.4.

	Não identificou	Identificou com dificuldade	Identificou com facilidade
SAPATO			
GATO			
JANELA			

❖ **Atividade 6** – Ditado de palavras (adaptado de um caderno de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica)⁴⁷

❖ **Objetivo Específico** – Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado;

- Saber separar uma palavra em sílabas;
- Identificar os diversos sons de letras de uma palavra.

❖ **Descrição** – Inicialmente o adulto irá apresentar um conjunto de palavras ao aluno e ele terá de identificar o que está na imagem. De seguida dando o exemplo de uma das palavras, irá, juntamente com o aluno, fazer a sua divisão quanto ao número de sons e de sílabas.

Posteriormente o aluno irá preencher o quadro de acordo com o exercício feito com o adulto, anteriormente.







❖ **Materiais** – lápis ou canetas de cor; lápis de carvão.

6.1. “Vou apresentar-te um conjunto de palavras – vela, galo, olho, pilha, rádio e palhaço”.



“Temos a palavra VELA, por exemplo. Vamos separá-la de acordo com cada um dos sons que constitui esta palavra [v]...[e]...[l]...[a]. No quadro em baixo, vão estar outras palavras e vais pintar (com cores diferentes) os triângulos de acordo com o número de sons e os círculos consoante o número de sílabas. Para a separação das sílabas utiliza o batimento das palmas”.

⁴⁷ Consultado em: http://escolovar.org/conto_ovos.misteriosos_38pages_consc.fonolgic.pdf

	<p style="text-align: center;">_ v _ e _ l _ a _</p> <p style="text-align: center;">_ ve _ la _</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ vela _</p> <p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>
	<div style="text-align: center;"> <p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>
	<div style="text-align: center;"> <p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>
	<div style="text-align: center;"> <p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>
	<div style="text-align: center;"> <p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>
	<div style="text-align: center;"> <p>— — — — —</p> <p>— — — — —</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; width: 40px; height: 40px;"></div> </div> </div>	<p style="text-align: right;">_ sÍlabas</p> <p style="text-align: right;">_ sons</p>

❖ Avaliação

6.1.

	PALAVRA	SONS	SÍLABAS
Vela			
Galo			
Olho			
Ninho			
Rádio			

0 – não soube identificar 1 – identificou com dificuldade 2 – identificou com facilidade

❖ **Atividade 7** – Baralho de sílabas (adaptado de material de apoio do método das 28 palavras)⁴⁸

❖ **Objetivo Específico** – Saber dividir silabicamente e identificar cada sílaba.

❖ **Descrição** – Inicialmente o aluno irá observar a palavra **cadeira** e dividi-la silabicamente. Posteriormente irá ter à sua disposição um quadro onde estarão presentes um conjunto de sílabas e a aluno terá de identificar aquelas que constituem a palavra cadeira.

❖ **Materiais** – material de escrita.

7.1. “Como divides silabicamente a palavra **cadeira**?”



7.2. “Rodeia as sílabas da palavra **cadeira**”.

ra	pi	dei	ca
dei	ca	pa	ri
do	ma	ra	ra
ca	dei	li	dei
ra	fo	na	ra

⁴⁸ Consultado em: <http://www.slideshare.net/CelinaSousa2/fichas-28-palavras-21217332>

❖ Avaliação

7.1.

PALAVRA	DIVISÃO SILÁBICA
Cadeira	

0 – não soube dividir 1 – dividiu com dificuldade 2 – dividiu com facilidade

7.2.

	Não identificou	Identificou com dificuldade	Identificou com facilidade
CA			
DEI			
RA			

❖ **Atividade 8** – Construção de significado (adaptado da brochura – Ensino da Leitura: a avaliação, de Fernanda Leopoldina Viana).⁴⁹

❖ **Objetivo Específico** – Legendar imagens;

– Ser capaz de escrever textos de 3 a 4 frases;

❖ **Descrição** – No primeiro tópico desta atividade pretende-se que o aluno tome bastante atenção ao texto escrito para posteriormente ser capaz de ordenar as imagens de forma correta (desde o início da história até ao final).

De seguida é-lhe sugerido que recontre a história, utilizando as imagens ordenadas. Posteriormente ser-lhe-á apresentada uma pequena frase, onde o aluno terá de a escutar e interpretar de forma a ser capaz de a associar a uma das imagens e desta forma escolher a correta.

Para finalizar o adulto irá apresentar uma imagem ao aluno e sugerir-lhe três opções de resposta para que ele seja capaz de escolher a correta.

❖ **Material** – texto; cartões com imagens e material de escrita.

⁴⁹ Citado por Martins, A., I., R. (2013). *A Aprendizagem da Leitura – em torno das competências linguísticas essenciais*. Relatório de projeto de fim de mestrado. Escola Superior de Educação de Beja.

8.1. “Toma atenção à história que te vou contar, para depois seres capaz de ordenar as imagens de forma correta”.

“Finalmente chegaram as férias de verão e o João já só pensava naquelas tardes cheias de sol em que ia para o rio pescar com o seu melhor amigo Miguel.

Numa dessas tardes de pesca, os amiguinhos estavam sentados, cada um com a sua cana, e de repente um peixe morde o isco da cana do João e ele todo contente puxa-o para cima para ver o seu tamanho. Era um peixe bem bonito. Nisto, o Miguel ficou um pouco triste porque no isco dele nenhum peixe mordia.

Passados alguns minutos a cana do Miguel tremeu e ele percebeu que tinha apanhado algo. Muito entusiasmado puxou a rede para cima, mas qual não foi o seu espanto que, em vez de um peixe grande e gordo, vinha uma bota linda e super brilhante. O João muito engraçado começou a gozar com o seu amigo. Ao princípio o Miguel não gostou lá muito da ideia e até ficou envergonhado, mas esperou mais um pouco e conseguiu apanhar a outra bota que faltava. Pegou nelas, calçou-as e foi embora todo contente e vaidoso com as suas novas botas”.



8.2. “Observa novamente as imagens e escuta com atenção a frase que vou dizer. Depois quero que apontes para a imagem correspondente à frase”.

Em vez de pescar um peixe, o menino pescou uma bota.



8.3. “Observa a imagem seguinte e seleciona a frase que a descreve”.



- a) O cão foge do dono.
- b) O rapaz passeia o seu cão.
- c) O cão morde o seu dono.

❖ **Atividade 9** – “O número da porta” (adaptado de um caderno de atividades de exploração para pais e educadores)⁵⁰

❖ **Objetivo Específico** – Identificar palavras que rimem;

- Memorizar um texto escrito;
- Saber fazer a sequência de imagens em função do texto lido.

❖ **Descrição** – Inicialmente o adulto vai escrever a lengalenga numa grande folha de papel e apresentá-la ao aluno (progressivamente, a lengalenga é memorizada pela criança e dita).

De seguida, numa mesa, o adulto vai colocar, aleatoriamente, cartões com os algarismos de 1 a 9. Convida a criança a ordená-los: primeiro, por ordem crescente; depois, por ordem decrescente.

Depois vai levantar um dos cartões e o aluno deve dizer a parte da lengalenga em que ele é referido, exemplificando com gestos corporais.

❖ **Material** – Lengalenga;

- Cartões numerados.

⁵⁰ Consultado em: http://www.planetatangerina.com/sites/planetatangerina.com/files/tantosanimais_propostas_0.pdf

9.1. “Vou ler-te uma lengalenga, escuta com atenção para depois seres tu a lê-la.”

“Bati à porta n.º ...”⁵¹

“Bati à porta do número 1, vi uma menina a dançar com um atum

Bati à porta número 2, vi uma menina a dançar com dois bois

Bati à porta número 3, vi uma menina a dançar com um chinês

Bati à porta número 4, vi uma menina a dançar com um pato

Bati à porta número 5, vi uma menina a dançar com um brinco

Bati à porta número 6, vi uma menina a dançar com os reis

Bati à porta número 7, vi uma a menina a dançar com um valete

Bati à porta número 8, vi uma menina a dançar com um biscoito

Bati à porta número 9, vi uma menina a dançar com um bigode

Bati à porta número 10, vi uma menina a dançar com os pés.”

9.2. “Agora que já conheces a lengalenga, analisa as terminações das palavras.”

9.3. “Vou mostrar-te um conjunto de cartões numerados de 1 a 9 (tal como está representado na lengalenga). Quero que os ordenes, primeiro, por ordem crescente e depois por ordem decrescente.”

9.4. “Entretanto, eu vou levantar um cartão de cada vez, tu vais olhar para o número que está representado e vais ter de me dizer a frase da lengalenga correspondente ao número, exemplificando com gestos corporais. Por exemplo, se eu levantar o número 6, tu vais ter de me dizer “Bati à porta número 6, vi uma menina a dançar com os reis”.

❖ **Atividade 10** – “Pedro no Parque de Diversões” (adaptado de um jogo interativo)⁵²

❖ **Objetivo Específico** – desenvolver a consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, mediante as seguintes habilidades: segmentação, contagem, identificação, inclusão e exclusão, substituição e transposição.

❖ **Descrição** - Pedro no Parque de Diversões é um software específico para desenvolver as habilidades de consciência fonológica nos níveis silábico e intrassilábico, através de nove atividades:

⁵¹ Consultado em: <http://www.slideshare.net/Alvesana/livrinho-de-lengalengas>

⁵² Consultado em: <http://www.profala.com/lj/software/26-pedro-no-parque-de-diversoes-.html> e <https://www.youtube.com/watch?v=hwXkd69HTsw>

1. O Carrocel

Os cavalos do carrossel estão acorrentados. Para soltá-los, o jogador deve ouvir uma palavra separada em sílabas e clicar na figura a que corresponde a palavra.

A dificuldade cresce quando as opções de resposta aumentam ou quando é ampliado o intervalo entre a apresentação de cada sílaba.

Habilidade fonológica estimulada: síntese silábica.



2. O Circo

Para que o elefante atravesse a corda sem cair na água, o jogador deve ouvir uma palavra e identificar o número de sílabas. Ao longo do jogo, são apresentadas palavras formadas por uma, duas, três, quatro ou cinco sílabas. No primeiro nível, a criança poderá ouvir a sílaba correspondente (retorno auditivo).

Habilidade fonológica estimulada: segmentação e contagem silábica.



3. Xícaras

O jogador deve responder às perguntas feitas pelo bule, respondendo “sim” ou “não”, clicando em cima da xícara correspondente, por exemplo: Tem 'pa' em 'pato'?, aqui o aluno terá de clicar por cima da xícara “sim”.

O nível de complexidade aumenta à medida que as palavras passam a ser formadas por um número maior de sílabas e também pela posição que a sílaba ocupa na palavra.

Habilidade fonológica estimulada: detecção silábica.



4. Tiro ao alvo

No jogo Tiro ao Alvo aparecem alguns gatos e uma figura. Com uma pistola de água, o jogador deve acertar no gato que disse a palavra que rima com a figura apresentada.

A dificuldade aumenta gradativamente com o aparecimento de outros gatos.

Habilidade fonológica estimulada: identificação de rima.



5. Reino dos Jacarés

7. Jogos eletrônicos

O jogador ouvirá palavras e não-palavras e deverá identificar a palavra oculta. Por exemplo, dentro da palavra “soldado” existe a palavra “dado”.

Além da figura do dado, outras duas figuras serão exibidas. A dificuldade varia de acordo com o estímulo apresentado (palavra ou não- palavra) e com a posição onde está inserida a palavra escondida (início, fim).

Habilidade fonológica estimulada: exclusão silábica.



8. Castelo Assombrado

Este jogo é formado por três desafios. No primeiro, o jogador deve executar uma tarefa de inclusão, como: em que parte da palavra “bóia” foi acrescentado “ji” para formar “jibóia”? (início, meio ou fim). Para o segundo desafio, o jogador deve executar uma tarefa de exclusão, como: que pedaço foi tirado da palavra “mamão” para formar “mão”? Por fim, deve executar uma tarefa de substituição, como: a palavra é “bola”, se trocarmos “bó” por “ba” que palavra encontramos?

Habilidades fonológicas estimuladas: inclusão e identificação da posição silábica, exclusão e substituição silábica.



9. O escorrega

Aqui temos 3 níveis diferentes: no primeiro, será ouvida a primeira sílaba de uma palavra. Depois serão ouvidas mais duas sílabas e o jogador deverá escolher aquela que completa a palavra.

Já no segundo nível, é preciso identificar, se ao invertermos as sílabas ouvidas, formamos ou não uma palavra.

No último nível, cada personagem diz uma sílaba e o jogador deve formar uma palavra escolhendo duas personagens.

Habilidades fonológicas estimuladas: formação de palavras a partir de sílaba dada, síntese silábica e transposição silábica.

